

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍLIA CRISTIANA LOPES DE CARVALHO

**PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS
E SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

TERESINA – PIAUÍ
2012

LÍLIA CRISTIANA LOPES DE CARVALHO

**PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS
E SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof.^aDr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

331pCarvalho, Lília Cristiana Lopes de
Pedagogo da educação infantil: significados e sentidos da
atuação profissional/Lília Cristiana Lopes de Carvalho. – 2012.
110f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Pedagogo-Atuação Profissional. 2. Educação infantil.
3. Significado e Sentido. I. Título.

CDD: 371.3

LÍLIA CRISTIANA LOPES DE CARVALHO

**PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS
E SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí–UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Aprovada em 31/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí

TERESINA – PIAUÍ
2012

“Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras...” (MANOEL DE BARROS)

AGRADECIMENTOS

Quando iniciamos o estudo e a escrita de uma dissertação de Mestrado, sequer imaginamos quantas pessoas envolvemos nesse processo, por opção ou por “pressão”. Iniciamos sozinhos e vamos obtendo parceiros.

Este trabalho não teria valido a pena e não teria o significado que tem se não fosse o apoio, a solidariedade, a amizade e o amor de todos que se fizeram presentes ao longo desta minha caminhada. Assim, agradeço:

Ao profissionalismo e à paciência da minha orientadora, Professora Doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho, que, com seu alto nível de exigência, contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço por ter me escolhido, e também pelos “puxões de orelha”, foram eles que deram sentido ao norteamento do meu caminhar;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me proporcionado possibilidades de apreender através das leituras e das discussões sobre os conteúdos das disciplinas, o significado de cada uma delas para a minha pesquisa e para minha vida pessoal e profissional;

Obrigada, Professora Antonia Edna, tanto pela qualificação, quanto por mostrar e demonstrar o seu nível de leitura sobre os conteúdos e sobre o mundo, de forma simples, segura e humilde – quero ser igual a senhora quando crescer de verdade. Professora Bárbara, admiro sua competência, simplicidade e ousadia. Obrigada pela confiança. Professora Glória, obrigada pela atenção, sempre tendo o cuidado de saber como eu estava;

Obrigada, Shara Jane, pelas vivências na disciplina de História da Educação, porque seu olhar resgatou o sorriso da minha infância e não fez com que eu me achasse ridícula diante dos meus colegas de sala, representou o resgate da minha potencialidade de ser, de saber e de poder fazer. Precisamos ser potencializados para mudar de lugar; o devir potencializa;

Falando em potencializar, quero agradecer, especialmente, à Professora Carmen Lúcia, porque nos meus momentos mais conflituosos do mestrado, ela sempre aparecia, nos corredores do PPGEd, com seu sorriso acalentador, externando alegria e confiança. Obrigada, professora! A senhora deixou marcas importantes no meu caminhar;

Ivana, falei algumas vezes, e agora deixo registrada a admiração que tenho por você, primeiro pelos seus saberes internalizados e práticos da sua vida, depois, pela sua disponibilidade em ajudar a quem precisa. Obrigada, mesmo não tendo aprendido “nada” naquela disciplina... Penso sobre o que você falava e sinto que não sou mais a mesma;

Obrigada aos membros do NEPPED, pelos estudos e discussões; esses momentos foram provocadores ao nosso pensar, analisar histórias que não são contadas, buscando pequenos detalhes que são os que realmente importam;

No âmbito espiritual, agradeço a Deus, por autorizar essa peripécia em um momento difícil da minha vida;

No âmbito familiar, agradeço:

Aos meus pais, pois sem a parceria de papai e de mamãe esse sonho não se tornaria realidade. Obrigada, pai, porque mesmo no seu silêncio, eu sempre senti sua sintonia comigo e quando lhe pedia para fazer algo, sua disponibilidade era incansável; mãezinha, não podia perder a oportunidade de falar para todo mundo e nem de deixar registrado o quanto sofremos juntas, mas também é maravilhoso saber que conseguimos chegar até o final, não é mesmo?! Obrigada pela tolerância e constante injeção de ânimo, força e persistência, tanto comigo como com meu filho, Júlio César. A senhora tinha razão quando me dizia: “não debes abandonar o barco em uma tempestade, só porque não podes controlar o vento”. Sem vocês dois, não teria, realmente, conseguido;

Júlio César, amo muito você, obrigada por entender minhas ausências. Você foi o motivo compreensível para que eu continuasse esta caminhada;

Aos meus irmãos, Antonio e Milena, pela confiança e pelo apoio. Aos meus cunhados, Renata e Júnior;

À Carmelita, indiretamente, estive presente em casa, mesmo sacrificando a presença junto à sua família;

À tia Nenen, pela energia desprendida em afirmar que tudo passa e o mestrado fica. A senhora tinha razão. Obrigada à senhora e à Cássia por terem lembrado de mim – o livro contribuiu bastante;

Não podia deixar de mencionar a pessoa que, mesmo morando distante, está muito presente na minha vida – são 19 anos de amizade, cumplicidade e confiança. Obrigada, Joana, por estar comigo nesta etapa da minha vida;

A Ghaleno, amor da minha vida, pelo carinho e compreensão, sempre me dando força e acreditando que tudo era uma questão de tempo. Você tinha razão, acabou;

Às minhas amigas: Elizangela e Milene, obrigada pela confiança, pelos encontros e pela convivência, partilho e compartilho esse momento com vocês, pois a escrita dessa dissertação, teve, tem vocês como minhas colaboradoras. Obrigada de verdade;

Grasiela (Grasi), obrigada pelo carinho dispensado; Fátima, pela palavra amiga. Enfim, a todos os meus colegas da 18ª turma e a todos, que, de forma indireta perguntavam como estava a dissertação. Obrigada por tudo;

Ceição, sua contribuição na produção dessa dissertação foi fundamental à realização deste sonho que está virando realidade;

Agradeço, imensamente, ao DIOCESANO, pela confiança e tempo dispensados para minha qualificação pessoal e profissional. Obrigada, Pe. João, porque sempre soube da sua confiança no meu profissionalismo e nessa etapa de qualificação profissional não mediu esforços para que este sonho se concretizasse. Vou continuar dando o meu melhor ao DIOCESANO;

À Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), pela liberação de meio turno para a formação profissional, bem como a concessão para realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina– Piauí. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Psicologia Sócio-Histórica, com especial destaque para as categorias significado e sentido, pensamento e linguagem. Teve como participantes quatro pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina – PI. Para a produção de dados foi realizada a entrevista narrativa e para análise foi focada em cinco eixos temáticos: motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil; compreensão sobre a atuação do pedagogo; reconhecendo-se como pedagoga; ações que caracterizam a atuação do pedagogo e desafios da atuação profissional. A interpretação dos dados deu-se à luz de cada narrativa, buscando a aproximação com as zonas de sentido, partindo da empiria à crítica, tendo como suporte as proposições de Bruno (2008), Placco (2004, 2008, 2010), Libâneo (2010), Pimenta (2006), Rangel (2011), Souza (2008), Leontiev (1978, 1984), Vigotski (1998). Analisando os sentidos atribuídos pelas pedagogas quanto aos motivos que as levaram a atuar na Educação Infantil, percebeu-se que não tinham conexão com sua atividade, pois estavam relacionados aos aspectos pessoais e à autopromoção, por acreditarem que o trabalho do pedagogo seja mais fácil do que permanecer em sala de aula, como professor. A compreensão sobre a atuação do pedagogo foi sendo constituída a partir de significados sociais construídos ao longo da história, em que o pedagogo é “bombeiro que apaga fogo em todo lugar”, atuando em situações emergenciais. O seu reconhecimento como pedagogas, a partir das vivências e das ações desenvolvidas nos CMEIs, proporcionou a identificação de novos sentidos direcionados ao acompanhamento das atividades do professor para o bom trabalho na sala de aula e para que a criança aprenda. Junto a esses novos sentidos também aparecem desafios à atuação do pedagogo, como a burocratização na realização das ações pedagógicas; a necessidade de formação continuada; e a busca constante pelas boas relações interpessoais. Contudo, não provoca o desvio do foco do pedagogo à sua atividade. Como resultado, foi constatado que os sentidos constituídos pelas pedagogas acerca da sua atuação profissional se aproximam das suas ações em uma perspectiva de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, significado social assumido pela atuação no Centro Municipal de Educação Infantil, que considera as particularidades desse contexto e a importância de seu papel. As considerações apontam, ainda, que os significados e os sentidos denotam que elas pretendem

mediar o movimento entre o professor e o desenvolvimento social da criança, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogo. Educação Infantil. Significado e Sentido.

ABSTRACT

This work presents the results of a survey that aimed to investigate the meanings and the senses attributed by the kindergarten pedagogue to his professional activities in the city of Teresina - Piauí. The theoretical and methodological approach adopted was the Socio-Historical Psychology, with special emphasis on the categories of senses and meaning, thought and language. Four pedagogues from different units of Municipal Center for Early Education of Teresina - PI were chosen to make part of research. For the production of data were conducted narrative interviews and for analysis was focused on five themes: reasons behind the choice to act in kindergarten; understanding of the work of teachers, recognizing herself as an educator; actions that characterize the performance of pedagogue and challenges of professional practice. The interpretation of data occurred at the light of each narrative, seeking an rapprochement with the zones of sense, from empirical to criticism, supported by the proposals of Bruno (2008), Placco (2004, 2008, 2010), Libâneo (2010), Pimenta (2006), Rangel (2011), Souza (2008), Leontiev (1978, 1984), Vigotski (1998). Analyzing the meanings attributed by pedagogues as the reasons which led them to work in kindergarten, it was found that had no connection with their activity because they were related to personal issues and self-promotion, believing that the pedagogue's work is easier to remain in the classroom as a teacher. The understanding of the work of teachers was being built from social meanings throughout history, in which the teacher is "fireman that extinguishes fires everywhere," acting in emergency situations. Its recognition as pedagogues, from the experiences and actions of the CMEIs, allowed the identification of new ways of monitoring activities directed to the accompaniment of teacher's activity for good work in the classroom and for children learning. Along with these new senses also appear challenges to work of pedagogues, such as bureaucratization in the realization of pedagogical actions, the need for continuing education, and the constant search for good interpersonal relationships. However, it doesn't cause the shift of focus from pedagogues to their activity. As result, it was found that the senses built by pedagogues about their professional activities approach itself from their actions in a perspective of monitoring the process of teaching and learning, a social meaning assumed by the agency in the Municipal Center for Early Education, which considers the specific for this context and the importance of their role. The considerations also suggested that the meanings and senses that they intend mediate the movement between the teacher and social development of children, contributing to the process of teaching and learning.

Keywords: Pedagogue.Early Education. Meaning and Senses.

LISTA DOS QUADROS

- Quadro 01: Quantidade de creches do município de Teresina, redistribuídas por zonas da capital.
- Quadro 02: Quantidade de CMEIs por zonas de localização na Capital e quantidade de Pedagogos.
- Quadro 03: Identificação dos interlocutores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais da Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PABAEE – Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PMT – Prefeitura Municipal de Teresina

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTCAS – Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1 Tipo de pesquisa	23
2.2 Cenário e participantes da pesquisa	24
2.3 Procedimentos de produção dos dados	27
2.4 Procedimentos de análise de dados e de interpretação dos resultados	29
3 OS SIGNIFICADOS SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA	31
3.1 A concepção de infância na Antiguidade	31
3.2 A concepção de infância na Época Medieval.....	32
3.3 A concepção de infância na Contemporaneidade.....	34
3.4 Educação Infantil no Brasil.....	39
3.4.1 Educação Infantil no Brasil Colonial e Imperial.....	40
3.4.2 Educação Infantil no Brasil Republicano.....	41
3.5 Infância e Educação Infantil em Teresina – PI.....	46
4 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E OS PROCESSOS DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS	49
4.1 O Homem na Perspectiva Sócio-Histórica.....	49
4.2 Pensamento e Linguagem: funções psíquicas que constituem o homem	52
4.3 A produção de Significados e de Sentidos	53
5 DISCUTINDO OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS DE SER PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
5.1 Apresentando as interlocutoras da pesquisa	58
5.2 Os significados sociais da atuação profissional do pedagogo	59
5.3 Significados e sentidos produzidos pelas pedagogas da Educação Infantil.....	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo que se transforma constantemente. As evoluções tecnológica, científica, social, a quantidade de informações e de inovações que se apresentam exigem organização, perspicácia e saberes para que possamos lidar com elas. A escola, como instituição pertencente a essa realidade, também precisa de profissionais formados e valorizados, bem como de condições físicas, materiais, equipamentos adequados e suficientes para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

Relacionando essa reflexão ao contexto escolar, surgiu o interesse em estudar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional como resultado das minhas inquietações quanto às ações desenvolvidas por ele junto aos professores nesse nível de ensino.

Para explicitar como se deu o movimento de escolha do meu objeto de pesquisa, exponho fatos da minha vida que orientarão nessa compreensão. Toda minha vida escolar transcorreu em escola particular. No ano de 1988, na terceira série do Ensino Médio, momento de definição do curso profissional, fiz teste vocacional, que identificou em mim algumas habilidades para a área de Humanas. Meu desejo era fazer Psicologia, como não havia oferta desse curso no Piauí, optei pelo curso de Pedagogia, por este ter saberes da área de Psicologia.

Prestei exame vestibular na Universidade Federal do Piauí (UFPI) para o curso de Pedagogia, com habilitação em magistério das disciplinas pedagógicas. Minha mãe ficou orgulhosa, porque, como professora primária, segundo ela, eu iria aproveitar seus livros. Na realidade, seu depoimento me assustou, porque não tinha certeza se queria ser professora, a intenção era estudar os saberes da Psicologia que integravam a grade curricular do curso de Pedagogia.

Ao longo do Curso fui percebendo o quanto gostava de ler e discutir questões pertinentes à Educação (história da Educação, formação de professores e competências necessárias para ensinar, entre outros), à escola e ao ensino, sobretudo à sala de aula, ao processo de ensino e de aprendizagem, que envolvem a educação escolar. Nesse momento, as discussões mais envolventes eram as relacionadas aos saberes fundamentais do professor para o bom relacionamento com o aluno e para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essas discussões se referiam ao saber, saber ser e saber fazer, dimensões fundamentais da formação do professor, conforme orientação, naquela época, de Libâneo (1994) e de Candau (1991).

Na metade do Curso, fui aprovada na seleção de bolsistas para o Programa Especial de Treinamento (PET), que era o programa de incentivo à iniciação científica, naquela época. A participação nesse programa, coordenado pelos próprios professores do curso de Pedagogia, foi enriquecedora à minha experiência acadêmica. Aprendi que o estudo e a construção do conhecimento, em especial para a formação docente, são processos contínuos à prática docente, acompanhados por ação reflexiva sobre o que se está fazendo em sala de aula.

Naquele período, no ano de 1989, havia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os conteúdos necessários à formação docente e à unidade entre teoria e prática. Entretanto, a prática, a vivência em sala de aula, como professora, só foi experienciada no último semestre do Curso, durante o Estágio Curricular, a partir das disciplinas que tratavam das metodologias de ensino conferidas à Matemática, Língua Portuguesa e Ciências (Geografia e História). Era nessas aulas práticas que eu preparava os minicursos a serem ministrados no Instituto Antonino Freire¹, como atividade principal das referidas disciplinas, e que vivenciava o ser e o fazer-me professora.

Essa etapa de estudo e de planejamento das atividades docentes foi uma experiência desafiadora, por ter sido a primeira vivência em sala de aula; e positiva, porque foram cumpridas as exigências dos professores das metodologias de ensino, desde a elaboração do plano de aula, o uso dos recursos didáticos a serem utilizados, até a avaliação da aprendizagem. Com a realização das disciplinas relativas ao estágio curricular e à habilitação em Supervisão Escolar, concluí o Curso, acreditando estar formada e habilitada para ser professora e técnica em Educação².

Concluída essa etapa de formação, em dezembro de 1992, parti para o campo de trabalho, e a primeira escola a qual recorri foi a que havia estudado da então 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Nesse contato com a escola, o diretor sugeriu, dada a inexperiência profissional, que fizesse o Ensino Médio em nível pedagógico, para que, segundo ele, adquirisse os saberes e a experiência necessários para ensinar. Essa atitude do diretor instigou questões do tipo: Como uma professora recém-formada poderia adquirir experiência, se não fosse por meio da prática? Como conhecer a profissão e se reconhecer profissional da educação se não fosse atuando na escola?

¹ Escola Normal preparatória de professores que atuavam no primário (atualmente Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano) na cidade de Teresina-Piauí.

² Nessa época, os profissionais da educação formados no curso de Pedagogia podiam, de acordo com as diferentes habilitações cursadas, ocupar funções no magistério voltadas tanto para a área da docência quanto para as áreas de atuação não docente.

Em março de 1993, na busca por trabalho e experiência profissional, assumi o cargo de orientadora educacional em uma escola particular de Ensino Médio. Esse momento foi crucial, pois assumi função técnica na escola sem a devida formação para desempenhá-la e nenhuma experiência na área de Educação. Na expectativa de superar as limitações, busquei formação específica na área de Gestão Escolar, sobretudo Orientação Educacional, fazendo especialização em “Administração Escolar: supervisão e orientação educacional”, na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza, no ano de 1994. Ainda buscando repertório de saberes a respeito da Orientação Educacional, que pudessem subsidiar minha atividade profissional como orientadora, cursei, de 1997 a 1999, a especialização em Psicologia Educacional – ênfase em Psicopedagogia Preventiva, na Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte – PUC-MG.

A formação conquistada nesses dois cursos fortaleceu-me pessoal e profissionalmente e deu suporte teórico à minha prática como orientadora educacional. Embora consciente do papel a ser desempenhado pelo orientador educacional no aconselhamento ao aluno, havia em mim dúvidas quanto à operacionalização do fazer pedagógico desse profissional. Essas dúvidas surgiam depois do atendimento ao aluno, quando procurava dar o retorno ao professor sobre a realidade deste aluno e com sugestão de estratégias de como ajudá-lo na sala de aula. Percebia a resistência dos professores em discutir estratégias de ensino, como se isso fosse função exclusiva do supervisor escolar; não podia contar com a colaboração dos professores no aconselhamento ao aluno, pois o que predominava na escola era a ideia de que cada profissional deveria desenvolver seu trabalho de forma independente.

No que tange à atuação do orientador educacional, Garcia (1991) esclarece que, durante algum tempo, esse profissional desenvolvia sua atuação na linha de aconselhamento ao aluno e qualquer outra atividade que viesse a exercer na escola seria desnecessária e invadia especificidades de outros cargos. Tinha conhecimento de que esse era o papel a ser desempenhado pelo orientador na escola, mas entendia que é no trabalho coletivo que se somam as forças para assegurar o aprendizado ao aluno.

Em 2000, fui aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC), para o cargo de pedagoga do Ensino Fundamental³. Embora

³ A formação acadêmica exigida para assumir esse cargo era ter o curso de pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Na década de 1990, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia eram a formação em Magistério para as disciplinas pedagógicas do curso Normal em nível médio e as habilitações em Supervisão, Orientação, Administração Escolar e Educação Especial, eram complementares.

com formação acadêmica para exercer a função de pedagoga e informações sobre qual deveria ser o papel desse profissional na escola, ao assumir o cargo, também tinha dúvidas sobre o que de fato deveria fazer o pedagogo na escola.

Apesar da compreensão de que a atuação do pedagogo estava relacionada diretamente à atuação do professor, surgiram questões do tipo: Como auxiliar o professor em suas ações pedagógicas? Que ações desenvolver junto aos professores, de modo a colaborar no processo de ensino e de aprendizagem?

Sem clareza sobre o que realmente fazer, ao chegar à escola, pedi aos professores os planos de aula, para acompanhar suas atividades em sala de aula, e ouvi dos mesmos a frase que é comum ser ouvida por quem começa a atuar como pedagogo na escola: “Chega mais um pra nos dizer o que é ensinar e como dar aulas!”.

Essa reação dos professores em relação à atuação do pedagogo parece ser decorrente da história da formação do pedagogo no Brasil, profissão criada em 1939, e que, segundo Libâneo (2010), foi consolidada com a formação de técnicos da Educação em nível superior. Conforme Ferreira (2006), as Diretrizes da Educação Nacional, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, constituem o período áureo das habilitações na Pedagogia – Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Administração Escolar – instaurando-se, na escola, o princípio taylorista da divisão técnica do trabalho, o que provocou a separação entre concepção e execução e a distribuição rígida de funções diferenciadas no interior do sistema de ensino. Desse modo, a formação do professor se esvaziava e a divisão técnico-burocrática do trabalho o transformava em mero executor de medidas oficiais e de tarefas.

A compreensão desse cenário histórico, os processos formativos e a experiência profissional vivenciada me permitiram entender que a atuação como pedagoga não tinha o propósito de ensinar os professores a dar aulas, mas de colaborar no processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na escola. Esse entendimento, construí com base em minha formação, mas também na identificação das dificuldades de alguns professores em pôr em prática o que queriam desenvolver em suas aulas, a partir do planejamento realizado.

Assim, sem ter certeza do que realmente fazer na escola como pedagoga, mas ciente de que a atuação profissional passa pela colaboração ao professor, estudei a proposta de ensino do município, participando das reuniões de pedagogos e conversando com os professores. No desempenho dessa função, percebi algumas dificuldades na atuação dos professores, como a elaboração dos itens das provas bimestrais da escola, a falta de registro dos conteúdos nos diários de classe, a ausência de construção e os registros dos planos de aulas.

Buscando formas de ajudar os professores a superarem suas dificuldades, em parceria com a direção da escola, fui criando momentos, como reuniões, para discussão dos conteúdos a serem trabalhados por série, pois no final do ano letivo, algumas turmas eram submetidas ao teste de rede⁴. Aos poucos, para construir vínculos e desenvolver o sentimento de confiança, fui me aproximando dos professores, a fim de tentar expor dúvidas e propor alternativas. Esses momentos permitiram perceber que criar condições e dinamizar as experiências entre os professores promoviam a reconstrução de fazeres e o redirecionamento de suas ações.

Por motivos superiores, estive afastada por três anos da atuação como pedagoga do Ensino Fundamental, o que interrompeu o aprimoramento do trabalho junto aos professores. Depois desse período, por determinação da SEMEC, fui lotada como pedagoga na Educação Infantil.

Como minha formação não era para atuar na Educação Infantil, vivi, mais uma vez, o drama de ter que exercer uma função para a qual não estava qualificada e que não tinha experiência profissional, o que desencadeou as seguintes reflexões: A atuação do pedagogo na Educação Infantil tem alguma especificidade, isto é, tem alguma diferença em relação à do pedagogo do Ensino Fundamental?

Em face dessa realidade da Educação Infantil, ao longo do tempo, observei a rotina da creche, como era feita a acolhida com as crianças, como se processavam as relações entre os funcionários da escola. No horário do lanche, ficava atenta às orientações dadas às crianças pelos professores, ao atendimento dos funcionários a essas crianças e às famílias, à disponibilidade de espaços para as brincadeiras. Entretanto, somente observar ações relativas ao cotidiano da escola não respondia à questão: Que ações deveriam ser desenvolvidas pelo pedagogo na Educação Infantil?

Pensava que a minha atuação estava relacionada às ações exercidas no Ensino Fundamental, como coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do planejamento curricular, visando à eficiência do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, além disso, os professores esperavam respostas à organização dos processos da escola, quanto ao rendimento da turma, organização dos eventos escolares, realização dos encontros com os pais, como se somente os saberes apropriados na formação acadêmica e a experiência

⁴Teste elaborado pela equipe de avaliação escolar da Secretaria Municipal da Educação de Teresina, aplicado a todas as escolas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, para analisar o nível de qualidade do ensino.

profissional do pedagogo pudessem nortear as relações existentes no ato de aprender e de ensinar, transformando a escola em espaço do saber fazer e do saber aprender.

Em termos mais específicos, os professores queriam respostas quanto aos procedimentos a serem adotados para o processo de aquisição da leitura e da escrita, como se somente esse aspecto fosse significativo ao desenvolvimento da criança. Pareciam esquecer que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a ação pedagógica está intrinsecamente ligada pela tríade cuidar-educar-brincar. Em outros termos, os educadores da Educação Infantil, professores, pedagogos, dentre outros, precisam entender que, conforme RCNEI (1998, p. 23):

[...] educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Segundo essa perspectiva, a atuação do pedagogo não pode ter como referência as ações comuns ao Ensino Fundamental, pois é necessário, segundo Placco (2004), exercício de reflexão por parte desse profissional da Educação Infantil sobre sua própria atuação, a partir do seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos. Portanto, o pedagogo precisa se questionar continuamente sobre seu desempenho, sua própria ação formadora e sobre as relações sociais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores da escola.

Ao longo da história, conforme Rangel (2010), o pedagogo manteve por várias décadas o controle, a vigilância e a padronização em busca da manutenção do poder do conhecimento, cada vez mais para uma elite privilegiada da sociedade, e passou a estabelecer padrões comportamentais a serem desenvolvidos e seguidos, além de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino.

O pedagogo, para Rangel (2010), atuava como profissional que transmitia conhecimento específico, além de determinar e apresentar as diretrizes do trabalho, por meio de ações, o julgamento e as recompensas ocorriam para manter o padrão de excelência adquirido.

Os significados sócio-históricos construídos sobre a atuação do pedagogo, ao longo do tempo, remetem à uma visão reducionista e tecnicista de escola e de educador. As habilitações, que separavam o especialista do docente, eram vistas como fragmentação e hierarquização do trabalho pedagógico. Para autores como Libâneo (2010), o fato de o curso de Pedagogia ter sido regulamentado no Brasil em 1969, no período da ditadura militar, levou à formação de um pedagogo passivo, apolítico, técnico e sem preocupações sociopolíticas, com um agir desvinculado da realidade na qual se inseria.

As habilitações oferecidas possuíam uma conotação tecnicista, apoiada no treinamento dos profissionais visando à sua atuação nas escolas, com toda a objetividade possível. Dessa forma, os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas para se referir aos aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola.

Dessa forma, é necessário repensar a atuação dos profissionais da educação: eles não podem agir de forma neutra em uma sociedade conflituosa; não podem se apoiar apenas nos conteúdos, nos métodos e nas técnicas; não podem permanecer omissos, pois a realidade pede que se posicionem diante dos problemas sociais; e devem estar dispostos ao diálogo, ao conflito e à problematização do saber.

Conforme Vigotski (1998), estudar alguma coisa historicamente significa analisá-la no processo de mudança, quer dizer, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é no movimento que as coisas se mostram e dizem quem são.

Essa movimentação histórica provoca, no pedagogo, certa instabilidade quanto à sua atuação profissional, em que se pode vincular a esse contexto os significados construídos historicamente sobre a profissão do pedagogo e seu campo profissional. A internalização desses significados e as mudanças no contexto sociocultural da profissão fazem com que esse pedagogo produza sentidos que lhes são próprios.

Assim, os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional perpassam tanto pela formação acadêmica como pela compreensão de homem e de mundo do pedagogo, construídas ao longo da história pessoal e profissional. Acreditando nisso, elaborei meu objeto de estudo, tendo como pergunta-chave: Quais os significados e sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional?

As funções e as profissões, como são conhecidas no interior da escola, têm relação intrínseca com o desenvolvimento da sociedade capitalista, pois a relação de dependência e de influência dos diferentes períodos históricos e sociais atingem as funções atribuídas aos profissionais da educação. É preciso reconhecer que, embora exista a divisão em habilitações,

seja a orientação educacional, a supervisão escolar ou a gestão escolar, a atuação do pedagogo é obrigatoriamente una, integrada.

Como a atuação do pedagogo não está bem definida no cenário educacional brasileiro, várias pesquisas, dentre as quais se destacam as de Silva (2003), Brzezinski (1996) e Pimenta (2006), desenvolvidas sobre o campo de atuação do pedagogo, mostram que essa questão é latente e preocupa os pesquisadores. A falta de clareza com relação à atuação do pedagogo também é palco de discussões no cenário piauiense, com Braga (1999) e Medeiros (2007) e todas essas inquietações são, em parte, resultado da forma como esse profissional surgiu no cenário educacional brasileiro.

A construção de significados e sentidos está relacionada ao contexto social. Aproximando essa discussão do meu objeto de estudo, posso exemplificar situando a atividade deste profissional ao longo da história e do processo de formação. A esse contexto aponto as indefinições do curso de Pedagogia no Brasil, que ao longo do seu desenvolvimento vivenciou intensas transformações, desde a estruturação curricular ao perfil do profissional em formação.

Ampliando esse processo de reflexão do pedagogo da Educação Infantil acerca do que é específico na atuação, desenvolvi uma pesquisa com o objetivo de investigar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina – Piauí.

Com esse propósito, considero a relevância desta pesquisa em contribuir para a reflexão em um grupo maior de pedagogos e gestores da SEMEC sobre a importância da atuação do pedagogo na Educação Infantil, possibilitando conhecimento e clareza sobre o agir profissional, para as possíveis intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias.

Situado o interesse de investigação, apresentado nesta Introdução, descrevo, a seguir, a organização da dissertação. O capítulo 2 se refere aos aspectos da pesquisa propriamente dita, à escolha teórico-metodológica. Apresentamos o cenário, caracterizando as especificidades do processo de escolha das escolas que participaram da pesquisa, e, ainda, explicamos como foram escolhidos os participantes, que são representantes do universo pesquisado. Na etapa da produção dos dados, justificamos o uso da entrevista narrativa, bem como os fundamentos que a embasam, e o plano de análise que contém as escolhas teóricas que sustentam os eixos temáticos eleitos para produzir as interpretações.

O terceiro capítulo busca elucidar os significados de infância e de educação infantil ao longo da história, desde a criança vista como miniatura do adulto ao reconhecimento de suas características próprias, como ator social de suas ações.

No quarto capítulo está presente o referencial da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), adotada nesta pesquisa, a partir da discussão acerca da concepção de homem coerente com esse referencial e de algumas categorias importantes para compreender o problema da pesquisa: pensamento e linguagem, significado e sentido. Em seguida vem a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

Por último, nas Considerações Finais, as contribuições que auxiliam na aproximação dos significados e dos sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional, ressaltando a relevância desta pesquisa para os educadores da Educação Infantil, especialmente os pedagogos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresento neste capítulo, o percurso metodológico desenvolvido para investigar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina – Piauí. Inicialmente, justifico a escolha pela pesquisa de natureza qualitativa por compreender, com base em André (2006), que a abordagem qualitativa contempla, na contemporaneidade, as discussões e reflexões presentes no universo da Educação, centrando os estudos nos protagonistas do processo educativo, isto é, professores, alunos, gestores e família.

Em seguida, exponho o cenário, caracterizando as especificidades do processo de escolha das escolas que participaram da pesquisa. Da mesma forma, apresento e explico como foram escolhidos os participantes, que são representantes do universo pesquisado. Na etapa da produção dos dados justifico o uso da entrevista narrativa, destacando que a mesma possibilita investigar, a partir das vozes dos pedagogos, os significados e sentidos atribuídos à atuação profissional na Educação Infantil. Além disso, discorro sobre a importância da narrativa para a produção de dados, que considera a dimensão subjetiva da educação.

Na última parte do percurso metodológico, apresento os procedimentos empregados para análise dos dados e interpretação dos resultados, com objetivo de compreender o objeto de estudo.

2.1 Tipo de pesquisa

Como meu estudo investiga os significados e sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional, optei pela abordagem qualitativa, pois prioriza, de acordo com Campos (2001), a análise dos significados dos participantes, obtidos por meio do posicionamento que os mesmos atribuem ao fato.

Chizzotti (2003, p. 79) reforça minha escolha pela abordagem qualitativa, ao afirmar que a mesma “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre um mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O autor ainda afirma que a abordagem é considerada qualitativa, quando a construção dos dados é realizada por um processo de interações sociais, pois o pesquisador envolve-se de modo participativo na investigação da realidade, a partir da análise do conjunto de significações produzidas pelo pesquisado.

Assim, essa abordagem se justifica porque me fez compreender que os dados são subjetivos e individuais, ficando na responsabilidade do pesquisador a interpretação em consonância com os objetivos da pesquisa. Da mesma forma, os protagonistas das narrativas, os pedagogos participantes da pesquisa, não são sujeitos passivos ao processo investigativo, ao contrário, estão imbricados em uma teia de relações e interpretações que emergem de suas ações, do seu modo de ser e de estar no mundo, o que é fundamental na interpretação dos significados e sentidos atribuídos pelo pedagogo em relação à sua atuação na Educação Infantil.

Richardson (2009) ajuda-me nessa compreensão, quando enfatiza que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos sujeitos pesquisados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Além disso, a pesquisa qualitativa me possibilita, conforme Souza (2000), abertura, flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pedagogos envolvidos e, ainda, corrigir e adaptar os procedimentos metodológicos escolhidos durante a construção e análise dos dados, visando às finalidades da investigação.

Esse tipo de pesquisa cumpre com o seu propósito de analisar a dinamicidade e a complexidade do sistema educacional; André (2006) ressalta que a partir das décadas de 1980 e 1990 os estudos qualitativos ganharam destaque, englobando conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, centrando-se no sujeito, como produtor e produto de investigação.

Para continuar descrevendo a atividade de pesquisar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil sobre sua atuação profissional, no tópico a seguir apresento o cenário e os participantes da pesquisa.

2.2 Cenário e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Teresina, que atendem crianças do maternal ao 2º período⁵ e os participantes são as pedagogas que atuam nesses centros.

⁵ A Lei Municipal complementar n. 3.618 de 23 de março de 2007 determina o atendimento às crianças da Educação Infantil, funcionando do maternal ao 2º período, que corresponde à faixa etária de três a cinco anos.

Atualmente, conforme dados obtidos pela Gerência da Educação Infantil da SEMEC, a Rede Municipal de Ensino de Teresina conta com 157 CMEIs, sendo 84 municipais, 55 municipalizadas por decreto (antes comunitárias), 16 municipalizadas por convênios e duas filantrópicas. As CMEIs estão distribuídas nas quatro zonas da capital, que são: zona norte, sul, leste e sudeste. Por se tratar, no entanto, de um nível de ensino em plena expansão, esses dados ainda estão sujeitos a alterações. O processo de municipalização das creches, e a responsabilidade legal pelo Ensino Infantil no município de Teresina, teve início em 2003. Anteriormente, a administração, monitoramento e fiscalização das creches era responsabilidade da Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS).

No QUADRO 01 visualizamos a quantidade de Centros Municipais de Ensino Infantil do município de Teresina, distribuídos por zonas da capital.

QUADRO 01
Universo atual de CMEIs

ZONAS	CMEIs MUNICIPA IS	CMEIs MUNICIPALIZA DAS Por decreto (antes comunitária)	CMEIs MUNICIPALIZAD AS Por convênios	CMEIs FILANTRÓPI CAS	TOTA L
Norte	22	13	05	-	40
Sul	29	15	08	01	53
Leste	20	14	03	-	37
Sudeste	13	13	-	01	27
TOTAL	84	55	16	02	157

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (outubro/2011).

Ressalto que dentro deste universo atual de CMEIs, tomei como amostra para o desenvolvimento da pesquisa, um CMEI por zona. Para a escolha das participantes, utilizei como critério de seleção as informações coletadas com as superintendentes da SEMEC, que são os técnicos responsáveis pelas visitas aos CMEIs para o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos Diretores, Pedagogos e Professores. Dessa entrevista surgiram

nomes de pedagogas que, segundo elas, realizavam um bom trabalho junto aos professores dessas instituições.

No QUADRO 02, apresento o número de CMEIs e a quantidade de pedagogos que atuam na Educação Infantil na Prefeitura de Teresina.

QUADRO 02

Quantidade de CMEIs e de pedagogos na Prefeitura de Teresina

ZONA	QUANTIDADE DE CMEIS	QUANTIDADE DE PEDAGOGO
NORTE	40	21
SUL	53	24
LESTE	37	23
SUDESTE	27	14
TOTAL	157	82

Fonte: Construção do quadro feita pela pesquisadora, a partir dos dados fornecidos pela Gerência da Educação Infantil.

Como pude observar no quadro acima, a quantidade de pedagogos atuando na Educação Infantil é inferior ao número de CMEIs existentes no município. Esse fato provavelmente seja ainda em decorrência da municipalização das creches que encontra-se em processo de desenvolvimento e expansão, após a incorporação do Ensino Infantil pela SEMEC.

Assim, a superintendente de cada zona da cidade indicou a pedagoga para a pesquisa, usando como critério a eficiência. Diante da impossibilidade de trabalhar com todos os pedagogos dos CMEIs da SEMEC considerados eficientes profissionais, decidi construir os dados da pesquisa com quatro pedagogas pertencentes a quatro CMEIs, localizados em cada uma das quatro zonas da cidade. Na escolha das pedagogas que participaram da pesquisa, defini como critério básico ser pedagogo da Educação Infantil, estar atuando do maternal ao 2º período, ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Na visita inicial para conhecer a realidade de cada CMEI, entrei em contato com a Direção, objetivando solicitar autorização para a realização da pesquisa, de forma escrita, atendendo aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP/UFPI). Em seguida, fiz contato com as pedagogas desses centros, anotei no diário de pesquisa os nomes, os endereços eletrônicos e os números de telefones. Formalizei o convite para a

participação das mesmas na pesquisa, para informar do que tratava a investigação, seus objetivos, de que forma seria conduzida e os instrumentos que seriam utilizados.

Para firmar compromisso com as pedagogas, solicitei que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice 01, o qual apresentava os objetivos da pesquisa e disponibilizava contatos para dirimir possíveis dúvidas. Além dessas informações relativas à participação das pedagogas na produção dos dados da investigação, nessa oportunidade também esclareci o meu compromisso com o total anonimato dos nomes das pedagogas participantes, por considerar de suma importância o trato com a ética na relação da pesquisadora e demais sujeitos envolvidos nessa etapa da produção dos dados, bem como total isenção de qualquer despesa financeira.

Para preservar o anonimato das participantes da pesquisa, utilizei codinomes, escolhidos e justificados pelas próprias pedagogas: Maria, por lembrar a grande Mãe do Universo; Maria Luísa, pois como, ainda, não tem filhos, pretende colocar esse nome quando tiver uma menina; Iris (lembra a íris dos olhos), por se declarar muito observadora e atenta ao desempenho dos professores na sala de aula; Fátima, porque, além de fazer parte do próprio nome, lembra a história do aparecimento da Santíssima Maria de Fátima.

2.3 Procedimentos de produção dos dados

Empreguei como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa. A opção pela entrevista narrativa inscreve-se na ideia de que, ao narrar fatos com significado, posso confirmar emoções, experiências ou fatos marcantes de uma forma contextualizada, dos quais, antes, não tinha compreendido. Portanto, por meio da entrevista narrativa, posso captar os acontecimentos do encontro do individual com o social, e ainda os elementos do presente fundidos com as histórias passadas.

A produção de dados a partir da entrevista narrativa, conforme Ferrarotti (1998), indica que as características essenciais da subjetividade e da historicidade, não numa visão clássica que divide o homem do objeto, mas, numa razão dialética capaz de compreender a ação que rege a interação entre o indivíduo e a sociedade. O homem é um contador de histórias, relata fatos, situações, cria e reinventa acontecimentos. Tem a comunicação como uma necessidade vital, faz-se homem pela interação com outros homens.

A narrativa possibilita ao sujeito, segundo Oliveira (2008), deslocar-se da história oficial, que normalmente tem um sentido único, fechado, geral e totalizante para o significado da sua existência. O processo da narrativa consiste em elevar a experiência vivida no mundo à

compreensão, à análise e à transformação dessa experiência, evidenciando que, quando escritas, revelam conhecimentos produzidos ao longo da formação de vida, bem como a visão de mundo e de homem que se tem.

As narrativas permitem interpretar e refletir sobre atuações profissionais, abordando aspectos subjetivos sem perder de foco a cientificidade do processo. O uso das narrativas, de acordo com Ferreira (2006), rompe com o paradigma lógico-formal, pois focaliza a vida, em seus movimentos individuais e coletivos, como um *lócus* privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Não se reduz a uma técnica de recolhimento de dados ou de informações, como também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos.

Ferreira (2006, p. 55) expressa da seguinte forma a contradição dialética da narrativa:

A práxis humana individual é o singular (Prática Individual) mediado pelas relações de trabalho (o particular) que totalizam as relações que estruturam as organizações sociais (o geral). Portanto, o indivíduo, mais do que refletir o social, internaliza-o e o reelabora numa outra dimensão – expressão da unidade objetividade/subjetividade – dada pelas inter-relações entre as singularidades e a universalidade social e histórica.

As experiências individuais, as quais são também sociais, produzem significados e sentidos na constituição desse indivíduo, que, por sua vez, constrói uma nova experiência. O indivíduo reflete o social, internaliza e reelabora outra dimensão relacionando objetividade e subjetividade, individual e coletivo. Referimo-nos a essa dialética, ao movimento constante de múltiplas influências do social e do histórico.

Os procedimentos para a produção de dados seguiu com a realização das entrevistas com as pedagogas, que consistiram, inicialmente, na definição do local e da disponibilidade destas para participarem das entrevistas. Assim, estas foram realizadas na creche onde cada pedagoga atuava. No momento anterior à realização das entrevistas, retomei aspectos considerados relevantes, como tema, objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados, conhecidos pelas participantes, já que no contato inicial as mesmas receberam essas informações no termo de compromisso. Após esse momento, de acordo com as orientações de Flick (2009), a entrevista narrativa foi iniciada com a pergunta gerativa, pertencente ao roteiro da narrativa (Apêndice 02), que continha as seguintes propostas: Conte-nos como se tornou pedagoga da Educação Infantil; O que acha da sua atuação pedagógica e quais as ações

desenvolvidas por você na sua atuação pedagógica? O segundo momento, durante o relato, pedia à pedagoga que explicasse, de outra forma, alguns trechos que não ficavam claros.

As narrativas foram realizadas e arquivadas por meio de gravação em MP3, com duração média de 20 a 30 minutos, após consentimento livre e esclarecido das pedagogas, depois transcritas e devolvidas para cada uma das participantes. O objetivo da devolutiva é dar ao entrevistado a oportunidade de, ao ler sua narrativa transcrita, acrescentar ou retirar informações que julgarem pertinentes.

Assim, após a produção dos dados, dei sequência ao processo de análise e interpretação dos resultados que será apresentado a seguir.

2.4 Procedimentos de análise de dados e de interpretação dos resultados

Segui, como recurso metodológico para etapa da análise dos dados, as orientações de Moraes (2003) para análise textual qualitativa. Parti inicialmente da constituição do *corpus* por meio das escritas das narrativas apreendidas de forma oral, conforme já explicado anteriormente. Para realizar a análise do conteúdo das narrativas, realizei leituras compreensivas do conjunto do material que foi produzido, com o intuito de apreender e de organizar de forma não estruturada os aspectos importantes contidos nos dados.

Procedi às leituras do conteúdo das entrevistas; a partir dessas várias leituras busquei ter visão de conjunto; apreender as particularidades da entrevista em análise; elaborei os pressupostos iniciais que orientaram a interpretação do resultado; diante de todas as leituras realizadas, percebi que existiam pontos comuns às quatro pedagogas quanto aos significados e sentidos de sua atuação profissional. Assim, resolvi nomeá-los de eixos temáticos, os quais compuseram a análise dos dados, denominados: motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil; compreensão sobre a atuação do pedagogo; reconhecendo-se como pedagoga; ações que caracterizam a atuação do pedagogo e desafios da atuação profissional na Educação Infantil.

A exploração detalhada do conteúdo das narrativas foi fundamental ir além das falas e dos fatos, ou seja, caminhar na direção dos dados explícitos para os implícitos, pois investigar os significados e os sentidos que o pedagogo da Educação Infantil atribui à sua atuação profissional vai além do que é dito, uma vez que o sistema de sentidos é articulado pela dimensão da subjetividade, relacionada aos processos de ruptura e superação de problemas cotidianos enfrentados pelo sujeito. O sentido expressa a forma singular e psicológica de cada pessoa em que a história social vai se desdobrando dentro da história

única do sujeito na produção dos seus sentidos, em que todas as expressões da pessoa são individuais e sociais ao mesmo tempo.

Finalmente, procurei elaborar uma síntese interpretativa, com o objetivo de colocar em destaque as informações fornecidas pela análise, bem como relacioná-las com a questão que norteou esse estudo.

E para a interpretação dos resultados, recorri a autores como Placco (2004, 2008, 2010), Souza (2004) e Almeida (2010) que abordam a temática sobre a atuação do pedagogo, bem como a teoria que fundamenta esta pesquisa, a Psicologia Sócio-Histórica, que compreende o homem como um ser inacabado e ativo, o qual se constitui na sua relação com o mundo, significando que o seu desenvolvimento não depende unicamente de suas estruturas biológicas, mas também das suas relações sociais.

Proceder à análise dos dados e à interpretação dos resultados não foi tarefa fácil, pois selecionei o que poderia alcançar o objetivo da pesquisa em um universo muito amplo de informações. Em alguns momentos, tive a sensação de não ter construído os eixos temáticos de maneira própria à questão de estudo. No entanto, busquei a articulação dos dados revelados a partir da leitura do conteúdo das narrativas.

Acredito que não exista uma análise melhor ou pior, mas uma análise ligada aos objetivos do estudo, bem como ao material produzido. Essa fase possibilitou-nos o contato com informações valiosas para que chegássemos às respostas dos nossos questionamentos iniciais. Assim, o caminho metodológico percorrido nos possibilitou analisar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina – Piauí.

3 OS SIGNIFICADOS SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo é discutir sobre os significados de infância ao longo da história, em particular na área educacional no Brasil, observando, ainda, suas diferentes representações no contexto sócio cultural. A produção do texto está embasada em estudo bibliográfico, tendo como referências as teorias de autores como Ariès (1973), Kohan(2005), Belloni (2009), Ozmon (2004), Rancière (2004), Oliveira (2002), Rizzini e Pilotti (2009), dentre outros.

3.1 A concepção de infância na Antiguidade

As sociedades antigas não reconheciam a infância no que corresponde à particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto. Segundo Ariès (1973) havia uma ausência de sentido afetivo, provocando distanciamento entre a família e a criança.

A criança era vista como adulto em miniatura, as meninas faziam prendas domésticas, acompanhando suas mães nas atividades de casa; e os meninos acompanhavam os pais nas caçadas. As crianças estavam presentes até mesmo nos funerais, nos julgamentos dos adultos; elas assistiam ao parto das mulheres feito com parteiras. Conforme Ozmon (2004), as crianças tinham lugar reservado para assistirem tudo de perto, como se isso fizesse parte do ritual da vida delas. Por muito tempo não houve separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, estes se resumiam em apenas um.

Para Kohan (2005), alguns filósofos como Sócrates e Platão não concebiam a infância como fase diferenciada do desenvolvimento humano. Conforme o autor (2005. p. 38), Sócrates se refere às crianças da seguinte forma:

As crianças são educadas, em primeiro lugar, na música e logo depois na ginástica. Entre as primeiras atividades, inspiradas pelas Musas, se incluem as fábulas e relatos que as crianças escutam desde a mais tenra idade. Deverá escolher-se com muita diligência esses relatos, diz, ‘Sócrates’, para que contenham as opiniões que os construtores da polis julgam convenientes para formar as crianças. Não se permitirá que as crianças escutem qualquer relato. Não se permitirá que se lhes narrem, por exemplo, as principais fábulas por meio das quais têm sido educados todos os gregos, os poemas de Homero e Hesíodo, na medida em que afirmam valores contrários àqueles que se pretende que dominem a nova polis. Esses relatos não representam os

deuses e heróis tal como são e estão povoados de personagens que afirmam valores contrários àqueles com que se pretende educar os guardiões.

A preocupação de Sócrates, filósofo grego do período clássico, não era com a criança em si, mas com as narrativas que poderiam ser ouvidas por elas e suas influências no futuro de uma *polis* justa, com o que ela poderia vir a ser quando adulta como um cidadão.

Ainda, segundo Kohan (2005), Platão comunga com as ideias de Sócrates, fazendo da infância não um assunto relevante em si mesmo, mas um objeto com fins políticos. Para Kohan (2005, p. 39), Platão enfatiza que “[...] nos ocupemos das crianças de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá pelo que se gerará em um tempo posterior”.

De forma geral, a infância, na sociedade antiga, não possuía reconhecimento social; a criança era vista como parte do adulto e nisso se encerrava a sua utilidade.

3.2 A concepção de infância na Época Medieval

Na sociedade medieval, segundo Ariès (1973), a criança ainda representava a figura secundária sem características próprias. As famílias não demonstravam apego ou preocupação com a vida infantil, relegavam as crianças aos cuidados das amas e tão logo desmamassem passavam a conviver no mundo adulto, isso por volta dos sete anos de idade.

Para Redin (1986), a família medieval era uma realidade mais social do que sentimental; as pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, na rua, nas praças ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações. O essencial era manter as relações sociais com o conjunto do grupo onde se havia nascido e elevar a própria posição através do uso hábil dessa rede de relações. A criança não aparece nem como centro da sociedade nem como centro da família, mas está presente onde quer que haja pessoas se encontrando ou mantendo qualquer tipo de relação.

A insensibilidade do adulto em relação à infância é a grande responsável pela maneira de significá-la. As famílias não tinham o sentido de apego aos menores, se morriam, era apenas mais um, pois o alto índice de mortalidade infantil na Idade Média fazia com que as famílias encarassem o fato com naturalidade e por isso tinham muitos filhos, pois sabiam que destes muitos morreriam.

Os significados em relação à infância, de acordo com Ariès (1973), eram limitados, e a preocupação com o seu bem estar era mínimo, que somente o básico, a sobrevivência, lhe era garantido. O autor, ao analisar a infância como uma categoria social, busca sua

representação em movimentos históricos e culturais construídos ao longo dos séculos, caracterizando o aparecimento do significado de infância em processo gradativo, surgindo sutilmente no campo artístico e social, até ser reconhecida pelas famílias como um ser especial com características particulares.

No campo cultural, até meados do século XII não era conhecida a infância ou não havia representações no campo artístico. É mais provável, segundo Ariès (1973), que não houvesse lugar para a infância neste mundo. As representações artísticas, quando expressavam o significado de infância, faziam-no como miniatura de adulto, nas suas formas e expressões. Em várias pinturas dos séculos XI, XII e XIII as crianças são representadas como adultos pequenos, com expressões e vestimentas apenas menores, homenzinhos e mulherzinhas. Essas pinturas eram obras sacras que retratavam trechos do evangelho. Conforme Ariès (1973, p. 51):

No mundo das formas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas.

O relato de Ariès (1973), ao fazer um apanhado histórico da representação infantil no campo da arte em plena Idade Média, possibilita compreender como as crianças eram vistas socialmente. Os homens daquele período não se detinham diante da imagem da infância que não lhes interessava, nem mesmo lhes parecia real.

Ainda caracterizando significados históricos sobre a infância, Ariès (1973) menciona também o despudor vivenciado no relacionamento entre adultos e crianças. As crianças até sete anos, em suas brincadeiras, utilizavam expressões obscenas, vistas como engraçadas e corriqueiras. É válido ressaltar que esse tipo de “brincadeira” era praticado com meninos e quase sempre fazendo menção ao seu órgão genital. Somente após os sete anos iniciava um processo de impor certa disciplina.

O que se considerava engraçado para época era o contraste entre a inocência e o despudor, após os sete anos, como mencionado, inicia um processo de censura principalmente por meio dos ensinamentos religiosos.

Nos séculos XIV e XV, a infância retratada em pinturas sacras nas imagens de Jesus e de sua mãe apresenta sutil progresso na compreensão dessa fase da vida, expressando aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância. Mas Ariès (1973) expõe que é ilusão pensar que essa representação religiosa já significava uma compreensão exclusiva de

infância. Demonstrava apenas que a vida das crianças estava misturada a dos adultos, ou que a graciosidade infantil era interessante por dar ar pitoresco às pinturas.

Um momento importante na história dos significados e dos sentidos relacionados à infância foi o aparecimento do retrato infantil por volta do século XVI. O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. Cada família queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças.

Ariès (1973) sinaliza para um novo significado, que o autor denominou de paparicar, não o de valorização e afeto, mas o de interesse pela criança como uma figura engraçadinha, um passatempo, uma diversão para os adultos. Esse significado de infância surge primeiramente entre os nobres, os burgueses. Quem poderia ser criança? Somente os ricos podiam ser criança, pois à criança pobre estava o legado de trabalhar nas fábricas, nas minas de carvão e nas ruas.

3.3 A concepção de infância na Contemporaneidade

A forma de organização das instituições sociais e a redefinição do papel da família influenciaram a emergência do contexto atual de infância, causado pelas mudanças ocorridas na sociedade de forma geral, marcada pelas transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pela mudança do sistema feudal para o capitalismo.

O significado de paparicação começa a ser criticado. Como comenta Ariès (1973), antes o paparicar pertencia somente aos bem nascidos. A partir do século XVI, os moralistas, que ficavam fora da família, começam a observar também as crianças da classe popular, e iniciam novo processo, o de moralizar. Por fazer parte do cenário popular, o paparico, para eles, passa a ser sinônimo de falta de educação.

Kohan (2005) menciona que, no século XVII, o significado de infância começou a ser modificado. Rousseau já via a criança na sua totalidade, como organismo vivo que passa por etapas de desenvolvimento. A marca filosófica de Rousseau foi ver a infância guiada pelos seus interesses naturais; quando se trata de natural, segundo Rousseau, quer dizer que é nato da criança a curiosidade e a descoberta.

Kohan (2005) faz referência a Deleuze quando afirma que a criança é um devir, buscando compreender o sentido e o valor da vida e da sociedade, ele reconhece o devir como uma particularidade do sujeito com funções, movimentos e ritmos próprios, característicos de cada ser. É na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de

sinais adquirido um discurso com sentido, isto é, constitui-se com a experiência e com as relações sociais.

Comênio (1957), importante pensador educacional do século XVII, chamou a atenção dos pais para a importância da infância, atribuindo-lhes a responsabilidade da educação de seus filhos baseada nos ensinamentos bíblicos, mostrando assim a forte influência de sua formação religiosa como pastor protestante. O autor apresenta, na obra “Didática Magna”, a importância do uso do método na educação das crianças, pois acreditava que sua utilização pode tornar a arte de educar mais eficaz e prazerosa. Comênio (1957, p. 325) afirmava:

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna.

Para o autor, os primeiros ensinamentos às crianças devem ser dados pela escola materna, isto é, é na família que a criança aprende os valores sociais e culturais, apreende as formas de conhecer o mundo em que vive, e que a partir da interiorização desses valores, as crianças se desenvolvem para atuar na sociedade.

O significado de infância oportunizado pelas ciências sociais, conforme Belloni (2009) sinaliza, para uma criança em formação incompleta com capacidades e habilidades a serem desenvolvidas, para tornar-se adulto. A psicanálise traz contribuições relevantes a essa nova concepção de infância, com uma preocupação de aspectos culturais e sociais em relação à criança e seu processo de desenvolvimento.

Como esclarece Baptista (2009, p.15):

[...] A infância tal como compreendemos hoje, não é um fenômeno natural ou universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e deixou de ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é atribuída ao contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

Assim, conforme Belloni (2009), no limiar do século XXI, a infância é considerada uma categoria social válida, viabilizando o entendimento da criança, exigindo novo paradigma capaz de entender a criança como grupo social específico, superando a velha

dicotomia do mundo moderno e reconhecendo as crianças como seres plenos, com características próprias, atores sociais de suas ações. A compreensão da infância por esse prisma somente é possível a partir da perspectiva sócio-histórica mediada por um olhar filosófico.

Porém, Nascimento (2006), ao reconhecer a infância como categoria social, relaciona a desigualdade no tratamento da criança decorrente da má distribuição de renda que são responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas, evidenciando que o significado social da infância não é homogêneo. Retomando os estudos de Ariès (1973), seria necessário redescobrir os padrões relativos à concepção de infância, pois, segundo ele, existem infâncias e não infância, quando analisamos o contexto social, cultural, político e econômico que envolve essa fase da vida.

Pensar a educação da criança é uma meta que deve ser respeitada, pois a sociedade ao acatar seus anseios e as suas necessidades, considera sua integração ao convívio social. Isso vai refletir no significado de infância como categoria social, visto como processo do desenvolvimento humano em que a criança é ser pleno, com características próprias, ator social de suas ações.

Nas sociedades antigas, os alunos ficavam misturados em uma única sala e assistiam a aulas avulsas. Adultos e jovens, com níveis diferentes de aprendizagem, tinham obrigação de dar a lição e obedecer ao mestre. Mesmo sendo uma evolução para o contexto de identificação da infância, devemos convir que nenhuma particularidade da criança estava sendo respeitada.

Assim ao ingressar na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um dos seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado pela vida [...]. (ARIÈS, 1973, p.168).

Quanto a essa heterogeneidade na faixa etária, Ariès (1973) faz uma pergunta pertinente: pode alguém sentir a mistura de idades quando se é indiferente à própria idade? Se durante toda a Idade Média e início da Modernidade, a infância não foi particularizada em suas características, como percebê-la em suas diferenças e vicissitudes?

De acordo com Kohan (2005), até o século XIII, os colégios eram apenas asilos para estudantes pobres, só a partir do século XV, eles se convertem em instituições de ensino. Sua maior abrangência e sua crescente divisão interna acompanham o crescente significado social

a respeito da infância. O processo de criação das classes escolares proporcionou um processo de divisão de alunos por idade e nível de aprendizagem. Ariès (1973, p. 173) esclarece isso:

Essa distinção das classes indicava, portanto uma conscientização da particularização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existam várias categorias... A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população. [...]

As escolas surgiram como um local de substituição do convívio familiar. Tão logo a criança tivesse condições de comunicar-se, locomover-se e alimentar-se sozinha, era afastada do convívio familiar. Esse novo olhar instaurou-se primeiro entre a nobreza. Na classe menos favorecida, continuavam as mesmas práticas educativas de convivência medieval.

Nos séculos XVIII e XIX originam-se dois tipos de atendimento às crianças pequenas, um de boa qualidade destinado às crianças da elite, que tinha como característica a educação, e outro que servia de custódia e de disciplina para as crianças das classes desfavorecidas. Dentro desse cenário, aumentava a discussão de como se deve educar as crianças. Coménio (1957, p. 130) afirma que a criança é capaz de filosofar, segundo ele, dentro de cada sujeito existe um gérmen que pode se desenvolver naturalmente e fazer brotar as potencialidades naturais de cada homem:

[...] Se alguém quer vir a ser bom escrivão, pintor, alfaiate, ferreiro, músico etc, deve aplicar-se ao seu ofício desde os primeiros anos, enquanto a imaginação é ágil e os dedos flexíveis; de outro modo, nunca fará nada de bom. [...] se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz.

É importante conhecer o potencial da criança, saber até onde pode ir e deixá-la fazer, experimentar sozinha. Assim, ela cria força, habilidade, rapidez e segurança. Por exemplo, a corrida é um movimento que fortifica o corpo, brincar de luta, de bola, de cobra-cega, de fazer exercícios, tudo é treino para formar o bom homem. A brincadeira faz parte do mundo infantil, mas o trabalho tinha papel significativo nessa faixa etária, porque se considerava um exercício de construção de habilidades a serem enfrentadas quando adulto.

A Educação é o primeiro passo para a evolução humana, conforme Kant (1996), o homem tem que ser disciplinado, cumprir as leis para não desrespeitar o indivíduo, nem a sociedade; precisa tornar-se culto, adquirir mais habilidades e destrezas para resolução de

conflitos e tomadas de decisão; precisa ter prudência, ser gentil consigo, servir aos outros e cuidar da moralização, ser capaz de escolher os bons fins para si e para os outros. Educar em uma visão kantiana é dizer e fazer com sinceridade e firmeza. Quando existe humilhação, há rebeldia.

Para Kant (1996), a criança precisa ter horário de brincar e de trabalhar, motivo pelo qual vai para a escola muito cedo, para não somente aprender a socialização e a troca de experiências, mas também a cumprir horários, realizar tarefas. É um momento de entender que esse é o seu trabalho, que precisa ser produtiva e cooperar com os outros.

No século XIX, o Ocidente demonstrava interesse em estudar a infância. No campo científico, as novas gerações tornaram-se alvo de investimentos de políticas públicas e foram consideradas o futuro da sociedade. Campos científicos, como a Pediatria, a Psicologia da Criança, a Pedagogia, o Serviço Social e a Sociologia, contribuíram, e contribuem, para o significado de infância com novos modos de cuidar e educar.

No século XX, temos como referência o filósofo norte-americano Matthew Lipman, que estudou a inclusão da Filosofia à formação das crianças, estabelecendo questões de ordem prática e teórica. Lipman (apud KOHAN, 2005) propôs dispor a Filosofia, em sua história, seus temas, problemas e métodos, de maneira que fosse acessível às crianças. Esse autor acredita que a criança possui habilidades naturais que devam ser trabalhadas pelo adulto, para que eleve seu ato de pensar e de tomar decisões sobre o mundo em que vive.

Percebemos, ao longo da história, a evolução do significado e do sentido sobre a infância, que vai desde o adulto em miniatura, nas sociedades antigas; crianças que não são consideradas em suas particularidades, aprendem com os adultos na mesma sala de aula, na idade média; até à criança como ser social e histórico que possui habilidades, as quais precisam ser desenvolvidas, respeitando suas especificidades.

Rancière (2004) afirma que a infância precisa ser pensada e pesquisada para, de fato, ter como fundamento primeiro o respeito que merece, pois é um dos processos de ensino e de aprendizagem que deve ser bem construído, para despertar logo na infância uma educação emancipadora. A educação emancipadora, segundo o autor, está fundamentada na necessidade e no cuidado que o adulto tem que ter na formação do próprio sujeito, não por regras de mercado, que constroem desde a infância a concepção do consumo e de uma educação triste e globalizante. Na afirmação de Rancière (2004, p.134): “Tudo está em tudo”, o autor nos proporciona uma reflexão sobre o aprender, ou seja, em cada pessoa está sua potencialidade, pode-se aprender qualquer coisa e relacioná-la a todo o resto. Portanto, ensinar a criança é uma questão de possibilidades e de vontade, a infância não é preguiçosa, é ousada.

Ao longo do século XX cresceu o interesse em conhecer a infância em seus diversos campos de conhecimentos. O campo da educação foi um dos responsáveis pelos processos de transformações influenciando o próprio contexto familiar, ressignificando o conceito de infância com o que temos atualmente. A partir da segunda metade do século XX, conforme Belloni (2009), duas correntes das ciências sociais, o Construtivismo e o Interacionismo, trouxeram contribuições significativas para a educação e para a infância, e a visão dualista que separava a natureza (mundo biológico) do social (mundo cultural), como se as crianças pudessem ser duas pessoas distintas, foi sendo superada. Essas contribuições incluíram a importância dada à linguagem como a possibilidade de compreender o sentido das ações humanas e a infância como fenômeno social, histórico e cultural, entendida a partir da natureza de um discurso em um espaço e tempo situados.

Assim, depois dessa visão geral sobre a infância e educação, apresentamos, no próximo tópico, a influência desses significados no Brasil.

3.4 Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improviso. Ao longo do processo histórico de descoberta da infância, à criança não era dado o direito de opinar. A criança passava, nas sociedades antigas, de um anonimato para uma posição de adulto em miniatura até assumir uma posição específica e ser vista como sujeito da história.

Já na Modernidade, uma imagem de criança idealizada e universal passou a ser desenhada por algumas áreas do conhecimento, em especial a Psicologia, a Biologia, a Psicanálise e a Pedagogia. Ocupando-se da infância, propuseram-se, com maior vigor, a responder à questão: o que é a infância? Como consequência, uma disparidade de posições sobre a Infância é encontrada tanto no discurso comum, quanto na produção científica centrada no mundo infantil ou na legislação criada para este segmento da humanidade.

As escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa. Conforme Faleiros (2009), a política de atendimento à infância oscila entre o pólo assistencial (abrigos, asilos, albergues) e o pólo jurídico (prisões, casas correcionais, centros de internamento) articulada a um processo de institucionalização como forma de controle social.

3.4.1 Educação Infantil no Brasil Colonial e Imperial

A história da Infância no Brasil teve início, no século XVI, com o processo de colonização, diretamente relacionada às grandes transformações ocorridas no mundo Europeu, principalmente àquelas direcionadas ao setor econômico.

O processo de colonização do Brasil pela Coroa Portuguesa, segundo Redin (1986), utilizava crianças não somente nos deslocamentos marítimos, mas também na ocupação efetiva dos territórios conquistados, selecionava entre as crianças do reino os órfãos e pedintes, aquelas caracterizadas como pobres, que viviam nas zonas urbanas, eram separadas à força de suas famílias. Já a criança camponesa era poupada por ser necessária como mão de obra na agricultura.

Conforme o autor, a questão econômica estava por trás de toda essa situação, na medida em que as crianças faziam parte das famílias pobres, que dependiam da renda advinda do envio dessas crianças para compor as tripulações dos navios. O envio das crianças na aventura marítima era de bom grado para as famílias, já que representava uma boca a menos para alimentar.

No Brasil escravocrata, segundo Rizzini e Pilotti (2009), os meninos brancos eram iniciados na vida adulta muito cedo, a partir dos nove ou dez anos já tinham que se comportar e vestir-se como se adultos fossem. Eram ensinados a se armar com facas de ponta para enfrentar índios e animais perigosos. Eles já participavam do mundo dos adultos e eram levados pelos pais à iniciação do sexo com as meninas negras e mulatas, que eram feitas de objetos de prazer, destruindo, assim, a inocência infantil de meninos e meninas.

Essa precoce atividade sexual, conforme a autora, era fator de risco que levava as crianças a contraírem doenças como sífilis e gonorreia, que, juntamente com moléstias próprias da infância ou causadas pela falta de higiene, como mal dos sete dias, sarampo, hepatite, tuberculose, lombrigas, eram as principais causas da mortalidade infantil.

A morte de um filho na sociedade brasileira daquela época era considerada normal, não trazia para as famílias o desespero e a dor que se observam nos dias atuais. As mães facilmente se conformavam com a perda, consolando-se na ideia de que essas crianças iriam fazer parte da legião de anjos do Senhor. Além do mais, outro filho logo viria substituir aquele, com nova gravidez.

A educação das crianças da família patriarcal era diferenciada tanto em relação ao gênero quanto à classe social à qual a criança pertencia. De acordo com Rizzini e Pilotti (2009), para a maioria das meninas brancas era comum ser destinadas ao

enclausuramentodentro de suas casas e, depois, dentro dos conventos. Elas não tinham direito à educação escolarizada, viviam como monjas, eram analfabetas. Para as meninas negras, não era permitido acesso à escolarização, no entanto, aos poucos elas iam ganhando mais liberdade na casa grande do que as meninas brancas.

Já os meninos brancos, filhos dos senhores de engenho, eram educados pelas mães e também pelas mucamas, mães pretas que se encarregavam de ensiná-los as primeiras orações, como o “Padre Nosso”, e a usarem a sensibilidade, a imaginação por meio de histórias. Os meninos brancos que não faziam parte da classe privilegiada economicamente, no período imperial, eram educados à solta, em contato com a natureza, e os meninos negros eram criados para serem escravos.

As brincadeiras faziam parte do cotidiano infantil, tanto da colônia quanto do império. A sociedade dividia-se em suas opiniões sobre o assunto, principalmente no período de dominação da Educação pela Igreja Católica. Uma parte da Igreja as recriminava, por associá-las aos prazeres do mal; outra parte permitia o uso de algumas brincadeiras, mas sob a orientação de um adulto.

As escolas jesuítas passaram a utilizar os jogos e as brincadeiras para preservar a moralidade das crianças e estreitar os laços afetivos. Para Redin (1996), com a abertura do espaço para a criança, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social do adulto. Ela foi afastada das atividades adultas e se relaciona sua imagem às atividades específicas que importa distinguir e respeitar. Há uma sutil rejeição à criança, ao mesmo tempo em que ela é reconhecida como categoria social de grande importância.

O significado de infância no Brasil colônia estava ligado ao das sociedades antigas, que reconheciam a criança como adulto em miniatura. No Brasil, durante o Império, a criança era reconhecida, mas de formas diferentes, de acordo com a classe social, cabendo às crianças pobres o trabalho e às crianças nobres a formação humana, através da escola e das mães mucamas que eram responsáveis pelos cuidados.

3.4.2 Educação Infantil no Brasil Republicano

No Brasil Republicano, a partir do século XIX, com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, podemos observar algumas iniciativas isoladas de proteção à infância; estas se centravam, especificamente, no aspecto da saúde – mortalidade infantil. Nesse período, de acordo com Oliveira (2002), a educação infantil nasce no País com a

concepção de assistencialismo e educação compensatória, em relação às crianças pobres, e em uma preocupação formativa, em relação às crianças de *status* sociais mais elevados.

O nascimento da Indústria Moderna alterou profundamente a estrutura social vigente e os hábitos e costumes das famílias. Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento às crianças, organizados por mulheres da comunidade, que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (RIZZINI; PILOTTI, 2009). As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única mulher, pobre e despreparada. Tudo isso, aliado a pouca comida e pouca higiene, gerou um quadro caótico, que terminou no aumento de castigos e em muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Enfim, mais violência e mortalidade infantil (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

De acordo com Oliveira (2002), a nova legislação sobre o ensino formulada em 1971 (lei 5692), trouxe novidades em que os sistemas velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes. O crescimento do operariado, o começo da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente da mulher da classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, propiciaram o incentivo para que a creche e a pré-escola fossem defendidas por diversos segmentos sociais.

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras de atendimento à infância mais duradoura, que teve seu início antes da criação das creches, foi a “Roda dos expostos” ou “Roda dos excluídos”. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio e fixada na janela da instituição ou das casas de misericórdia. A criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou por qualquer outra pessoa da família, que, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar à rodeira que um bebê acabava de ser abandonado. Depois, a mãe ou qualquer outra pessoa da família se retirava do local e, assim, preservava sua identidade (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

As famílias mais abastadas pagavam uma babá, as mães pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mães trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, a creche tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família, o que determinou a associação creche e criança pobre e o caráter assistencial da creche.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família quanto nas instituições de atendimento à infância.

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil, os movimentos operários ganharam força, começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho, entre as quais, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, foram sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montados pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992).

No Brasil, século XX, essas instituições receberam influências das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam, de forma bastante estrita, o que constituiria um desenvolvimento normal e quais as condutas normais ou patológicas das crianças e de suas famílias.

O desafio da universalização do ensino impôs aos sistemas educacionais novos fundamentos que possibilitassem a efetivação da formação integral dos indivíduos, necessária às competências exigidas na realidade atual, o que incidiu diretamente na formação de professores. A questão tem levantado debates no âmbito da reforma educacional instituída nas

últimas décadas no Brasil, especificamente no que se refere à inclusão da Educação Infantil à Educação Básica.

É incontestável que, na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, destaca que a Educação é direito de todos e coloca a Educação Infantil como um dever do Estado. O Art. 208, Inciso IV, regulamenta;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV. Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (Pela Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006: ficou determinado que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade e a Educação Infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos).

Sendo dever do Estado, a Educação Infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser um direito da criança. No artigo 227, a Constituição Federal coloca a criança e o adolescente como prioridades nacionais:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para os Direitos da Criança no Brasil, pois, por conta da expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo, da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho, iniciou-se maior consciência da importância da Educação Infantil na primeira infância.

Do ponto de vista histórico, houve avanço significativo da Legislação quando reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive com direito à Educação de qualidade desde o nascimento.

Nos anos 1990, conforme Oliveira (2002), ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora procurando entender a criança como um ser sócio-histórico, compreendendo que a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sóciointeracionista tem como principal teórico Vigotski, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Em 1990, com a lei n. 8.069/90, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que insere as crianças em direitos e as reconhece não como adultas, mas como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. De acordo com Leite Filho (2001), é pelo ECA que a criança é considerada como sujeito de direitos: direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e direito de opinar.

Nesse contexto, em 1994, conforme Leite Filho (2001), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Entre os anos de 1994 e 1998, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou uma série de documentos voltada para Educação Infantil no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 9394/96. A atual LDBEN apresenta três artigos sobre a Educação Infantil, há avanço significativo na medida em que é reafirmada a Educação para crianças com menos de seis anos à 1ª etapa da Educação Básica. No artigo 29 e 31 dessa lei constam:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (SAVIANI, 2000, p. 172).

A nova LDBEN estabelece uma prática de Educação Infantil voltada para um significado de criança como ser ativo, construindo conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo. Isso equivale a dizer também que, nesse nível de ensino, a avaliação não tem a finalidade de promoção. Esse artigo impede que os educadores reprovem a criança na pré-escola, permitindo-lhes ingressar no Ensino Fundamental, obrigatoriamente, a partir dos seis anos (Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006). O Ensino Fundamental no Brasil passa a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade.

Em 1998, de acordo com Leite Filho (2001), o MEC publica o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Trata-se de três volumes, que se constituíram apenas em um conjunto de sugestões para professores e equipes pedagógicas, para adotá-los ou associá-los a outras propostas de ensino e de aprendizagem. O significado desse documento é tratar de aspectos específicos sugeridos aos educadores ao tratamento da criança para que esta

se firme como indivíduo e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia.

Todo esse percurso histórico foi importante para mostrar a evolução do significado de criança através dos séculos. Na sociedade antiga, a criança foi considerada “adulto em miniatura”, na idade média, “bichinho de estimação”, tudo isso pode ter permitido negligências, trabalho precoce e exploração sexual, mas também foi reconhecida, na modernidade, como “organismo vivo” que precisa de assistência para atender às suas necessidades vitais para sobrevivência; assim, com essa evolução dos significados sobre a criança como cidadã trouxe grandes responsabilidades ao Estado e à sociedade civil.

A Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao significado de criança, tendo sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre ela. A educação voltada para criança só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade; se não houvesse uma mudança de postura em relação à visão que se tinha de criança, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente, e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Isso configura a necessidade urgente de se pensar sobre a formação e atuação dos profissionais da Educação Infantil, tanto na docência quanto na gestão.

Devemos, então, reconhecer o contexto da prática, não em sentido utilitarista como um fim em si mesmo, mas em sentido de criatividade e de reflexividade, entrelaçada à teoria. É na Educação Infantil que a maioria das nossas crianças tem o seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e social. Por isso, precisamos de profissionais competentes com habilidades necessárias para lidar com as especificidades da Educação Infantil.

3.5 Infância e Educação Infantil em Teresina – PI

Neste tópico pretendemos apresentar a visão histórica da Educação Infantil em Teresina – Piauí, desde o assistencialismo até o educar e cuidar como condições prioritárias ao desenvolvimento integral da criança como sujeito histórico, cultural e social.

O atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em Teresina vem percorrendo caminhos de lutas pelos direitos da criança e conquistas pelo reconhecimento desses direitos. Esse atendimento teve origem com as mudanças sociais e econômicas causadas pelas revoluções industriais no mundo inteiro.

Com a intensificação da urbanização, com a participação da mulher no campo de trabalho e com as mudanças de organização e da estrutura das famílias foi delegado às creches escolares o atendimento assistencialista às crianças, com caráter de cuidado à saúde e à vida. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), esse atendimento efetuava-se por meio de instituições eminentemente filantrópicas, ligadas à Assistência Social, vinculadas ao setor público ou ao setor privado com fins lucrativos e atendem a crianças das classes média e alta da sociedade.

Nas décadas de 1970 a 1980, ocorreu uma aceleração da oferta do atendimento às crianças de zero a seis anos pelo Estado, com ampliação e diversificação do seu público, ainda de forma restrita, incluindo as classes populares que ainda eram excluídas. Essa inclusão envolvia um serviço eminentemente assistencial com critérios de atendimento determinados pela área de assistência social, por meio de alguns documentos oficiais e em alguns casos com registro na Secretaria Estadual e no Conselho Estadual de Educação. Ainda conforme as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) não havia nesses serviços acompanhamento com trajetória educacional ligada ao pedagógico, mas o cuidado à saúde e à vida.

A Constituição Federal de 1988 determinou o dever do Estado com a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n. 9394/96, definiu Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Segundo as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), o Estado tem deveres para com a educação da criança de 0 a 6 anos, devendo criar condições para a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade, cabendo ao Município a responsabilidade de sua institucionalização, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

Assim, o município de Teresina vem implementando ações no sentido de atender às exigências da lei e mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura oferecendo turmas de Educação Infantil, a oferta pertencia à Secretaria da Criança e do Adolescente (SEMCAD), em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), portanto vinculadas à área de assistência. A partir do ano de 2006, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC passou a assumir a demanda de Educação Infantil atendida pela SEMCAD/SEMTCAS.

Portanto, percebemos a evolução do significado de infância em Teresina comparada à história do Brasil, que assumiu, em princípio, visão assistencialista para atender aos interesses sociais e políticos da sociedade e ao mesmo tempo, com a implementação das leis,

redirecionamento ao atendimento das crianças, não mais priorizando somente o cuidar, mais também o educar, como condição de formação da criança como ser integral e social.

4 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E OS PROCESSOS DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

O referencial teórico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa foi o da Psicologia Sócio-Histórica, por reconhecer o homem como ser social e histórico, isto é, um ser que vai se (trans)formando em humano nas relações que estabelece com o mundo em que vive. Isso significa que é na interação com o conjunto da produção humana que o homem produz significados e sentidos sobre os fatos e os fenômenos da realidade em que está inserido.

A Psicologia Sócio-Histórica tem como representantes mais expressivos Vigotski (1998), Luria (1991) e Leontiev (1978), que defendem a condição sociocultural do homem e, com isso, a importância da socialização para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Para deixar mais claro a escolha por esse referencial teórico neste capítulo, primeiramente apresentamos a concepção de homem como ser sócio-histórico e cultural. Em seguida, para subsidiar nossas reflexões acerca dos significados e sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional, abordamos algumas categorias consideradas importantes na Psicologia Sócio-Histórica e que estão em consonância com o objeto de estudo: pensamento e linguagem, significado e sentido.

4.1 O Homem na Perspectiva Sócio-Histórica

O homem é um ser biológico, que herda dos antepassados características da espécie humana, como traços físicos e mentais; é um ser social, que precisa desenvolver habilidades para satisfazer suas necessidades, pois somente os aspectos físicos não garantem a capacidade de viver em sociedade. Essas habilidades são construídas no processo de internalização da cultura do mundo sócio-histórico construído.

O homem, ao nascer, produz habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Segundo Luria (1991), a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas construídos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações.

A constituição do indivíduo se dá em um contexto sócio, histórico e cultural em movimento; na Psicologia Sócio-Histórica, o indivíduo é singular e o ponto inicial desse

processo de individualização acontece na primeira infância, quando mesmo não tendo, ainda, consciência de si mesmo, ele é nomeado por outros, recebendo influência dos familiares e da escola. O ser humano internaliza conhecimentos, conceitos, valores e significados de uma sociedade sócio-histórica, repassados pelos seus antepassados.

O homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura. Com efeito, é necessário que o homem passe por um processo denominado humanização, em que cada indivíduo tem de se apropriar da produção cultural, por exemplo. Dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos pelos grupos sociais que se está inserido para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social. É importante ressaltarmos que esse processo de humanização corresponde ao processo de individualização, o qual acontece em sintonia com o processo de socialização.

À medida que o homem se transforma de biológico em sócio-histórico, em que a cultura, os valores e os comportamentos produzidos pelos grupos sociais são parte essencial na sua constituição, vai se formando, socializando-se, tornando-se ser sociável. As origens da consciência humana se dão na relação do homem com sua realidade, em sua história social, estreitamente ligada ao trabalho e à linguagem. À medida que a criança se desenvolve, passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo simbólico da linguagem; a palavra muda o significado, pois diferentemente das outras teorias, Vigotski (1998) reconhece que pela linguagem o desenvolvimento dos processos psíquicos do sujeito (pensamento), vão se aprimorando em suas relações interiores e exteriores com o meio social.

O desenvolvimento humano, conforme Vigotski (1998) se revela na integração entre a linguagem e o raciocínio prático ao longo da formação humana. Para o autor (1998, p. 33),

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

O homem é um ser em movimento, em permanente construção e que se constitui nas e pelas suas relações sociais. De acordo com Vigotski (1998), o homem, ao usar a fala, conhece o mundo em que vive, internaliza os valores sócio-históricos repassados pelas gerações, (re) planeja e resolve problemas. Assim, ele produz a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

Em síntese, compreendemos que o homem, ao nascer e mesmo durante seu desenvolvimento, não é um ser acabado e estático; ao contrário, o homem se constitui na sua relação com o mundo. Isso significa que o seu desenvolvimento não depende unicamente de suas estruturas biológicas, mas também das suas relações sociais.

Podemos afirmar, conforme Vigotski (1998, p. 68), “que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”. À medida que o homem se apropria da realidade sócio-histórica, ele também transforma a si mesmo e esta realidade objetiva se transforma em realidade subjetiva.

Essa realidade subjetiva é constituída, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), na e pela atividade humana, em que ao produzir sua forma de existência revela em todas as suas expressões a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção.

Para Leontiev (1984), a atividade humana é objeto da Psicologia, mas não como uma parte aditiva da constituição da subjetividade, ao contrário, é a unidade central da vida do sujeito concreto, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Para a Psicologia Sócio-Histórica, conforme Leontiev (1984), a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetal. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia, primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, de acordo com Leontiev (1984), a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividade; a atividade só existe se há um motivo.

A realização da atividade humana só é possível na vivência social, na relação com os outros homens. Conforme Bock (2009, p. 35),

[...] a atividade humana é um processo de objetivação e subjetivação. O homem, como ser social, representa uma complexidade, que se expressa, por exemplo, na maneira como as demandas da dimensão corporal e orgânica são solucionadas e/ou enfrentadas: sexo, fome, sede, sono, estimulação. Elas são respondidas ou solucionadas por meio de ritos sociais, regras e maneiras de agir; não se configuram da mesma maneira que para outros seres vivos, isto é, pela dinâmica da genética e das condições ambientais e naturais. Ou seja, a atividade humana é eminentemente social e histórica.

Queremos dizer que o homem, ao transformar o meio sócio-histórico por meio da atividade humana mediada pelos signos, transforma-se a si mesmo, criando a possibilidade de transformação interna. Para essa transformação interna e para o processo de constituição deste sujeito, a comunicação é instrumento simbólico fundamental nessa (trans) formação, pois, como afirma Vigotski (1998, p. 54), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.”

Nesse processo no qual o homem torna-se humano mediado pelo uso de signos e de instrumentos, a linguagem tem importância fundamental, torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações e transformam o seu psiquismo. Em outras palavras, o homem apropria-se das significações sociais pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, aos seus motivos e aos seus sentimentos provocando o desenvolvimento de outras funções como o pensamento, produzindo sentidos e, com isso, constituindo-se humano.

4.2 Pensamento e Linguagem: funções psíquicas que constituem o Homem

Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski (1998) deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

Para Luria (1991), a linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social, que permite discriminar e designar os objetos, dirigir a atenção humana para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que, pela linguagem, o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior, inclusive quando eles estão ausentes.

Outro aspecto importante que Luria (1991) destaca sobre a linguagem é a possibilidade de não ser apenas meio de comunicação, mais também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.

Conforme Luria (1991, p. 82-83),

[...] A linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção. [...] A linguagem muda essencialmente os processos de atenção e também os processos da memória do homem. [...] A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação. [...] Não são menos importantes as mudanças introduzidas na reorganização da vivência emocional pelo surgimento da linguagem, que eleva a um novo nível os processos psíquicos.

Como exemplo basta lembrar, de acordo com Vigotski (1998), que a criança organiza seu pensamento e sua ação, elaborando uma fala exterior, que um adulto menos ciente poderia considerar como falar sozinho, sem interlocutor. É na fala exterior que o pensamento é expresso em palavras; a fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros e na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento.

Kramer e Leite (1996, p.38) afirmam que a linguagem

[...] é condição da humanidade do homem, pois só o ser humano pode ser infans (etimologicamente, em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem [...] aparece como aquele que precisa, para falar, se constituir como sujeito da linguagem e deve dizer eu. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, [...] é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta.

Quando a criança desenvolve a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira o pensamento, pois a linguagem desenvolve todas as funções e processos psíquicos, reorganizando a atividade mental como um todo; assimila formas mais complexas de relação sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, de conquistar as possibilidades do pensamento.

4.3 A produção de Significados e de Sentidos

De acordo com Vigotski (1998), a relação entre pensamento e linguagem é mediada pelo significado da palavra, que se mostra a forma mais simples e completa da união entre esses dois processos. Para o autor (1998, p. 190), “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

É por via da palavra com significado que designamos e abstraímos os objetos do mundo exterior. Luria (1991) afirma que a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou ao longo do processo da história social.

É por meio da palavra com significado que conseguimos designar objetos do mundo exterior. Vigotski (1998, p. 151) afirma “que do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como fenômeno do pensamento”.

Segundo o autor, os significados das palavras evoluem à medida que o homem se desenvolve, cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve. Assim, o pensamento possui um movimento no tempo e nas relações, o significado das palavras é internalizado e submetido ao movimento subjetivo do pensamento que também passa por transformações.

O pensamento, para Vigotski (1998), é algo integral, onde os significados representados por palavras ou imagens existem simultaneamente, enquanto a linguagem surge a partir de unidades isoladas (palavras, frases) e se desenvolve simultaneamente. Entretanto, pode acontecer o fracasso do pensamento, onde a fala externalizada compõe pequena parte das falas não externalizadas.

Esse processo acontece porque precisamos compreender que o pensamento das pessoas nem sempre é externalizado em sua totalidade, porque, muitas vezes, os significados internalizados socialmente conseguem representar a atividade consciente deste homem, havendo incompatibilidade de alguns elementos de que dispõe o discurso e o pensamento, em decorrências das vivências sócio-históricas e emoções de cada homem.

Conforme Vigotski (1998), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento humano e também se modifica.

Para Vigotski (1998), é pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. A linguagem não depende necessariamente de sons, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm papel importante e são usados juntamente com o som.

A palavra tem um significado generalizado. Esse significado está ligado a certos enlaces que vão se fazendo a todo o momento, dependendo de operações ininterruptas provocadas pelos sujeitos. Há sempre uma troca, uma intermediação entre os significados emitidos e os sentidos de cada um. Entrecruzam-se o tempo todo afetos, desejos, memórias, emoções. A contextualização confere aos significados das palavras uma significação concreta.

O sentido pode ser visto como uma soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência, portanto é fluido e dinâmico, é sempre contextual. Já o significado é a zona mais estável e é mais compartilhável entre as pessoas, ou seja, mais social, convencional.

Vigotski (1998) entende significado como uma produção histórica, resultado das relações objetivas estabelecidas pelo homem e concretizadas pela palavra. Para ele, o significado é um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Já o sentido, de acordo com o autor, é o significado individual da palavra separado deste sistema estável.

Segundo Vygotsky (1998), o significado da palavra é uma construção simbólica da realidade social, caracterizado por sua origem convencional e de caráter estável. Já o sentido pode ser compreendido como a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência, sendo determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência.

O debate sobre a questão do sentido pode ser considerado uma forma de reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma forma de ilustrar a relação entre pensamento e linguagem.

Vigotski (1998) diferencia o sentido do significado. O sentido tem caráter singular, relacionado à vivência subjetiva de cada sujeito, relacionado ao contexto social em que está inserido; é mais amplo que o significado; o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Além disso, Vigotski (2001, p. 465) ressalta o caráter instável do sentido e apresenta sua relação com o significado:

[...] O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante.

A noção do sentido faz com que a dimensão dos processos de significação seja considerada, sobretudo, pelo seu caráter dinâmico, complexo e instável. Além disso, o sentido precisa ser entendido como algo produzido nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Dessa forma, é possível pensar em múltiplas construções de sentidos.

No entanto, segundo o próprio Vigotski (1998), o fato de o sentido ter múltiplas zonas que variam em estabilidade faz com que sua formação não se dê aleatoriamente. O sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e à sua condição de vida. A palavra absorve os conteúdos intelectuais e afetivos, de todo o contexto em que está inserida e começa a significar mais e menos quando tomada isoladamente da realidade vivenciada.

Assim, ao introduzir o sentido na investigação sobre a relação pensamento e linguagem, Vigotski (2001) conclui que o pensamento não coincide absolutamente com a linguagem e que o caminho entre o pensamento e a palavra é indireto, internamente mediado. Nessa perspectiva, o autor ressalta uma questão central na construção da psicologia concreta do homem, o papel dos motivos e dos afetos na formação do pensamento humano. De acordo com Vigotski (2001, p. 479-480),

Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.

Descobrir o pensamento alheio pela causa afetivo-volitiva, quer dizer que o sistema de sentidos é articulado pela dimensão da subjetividade, relacionada aos processos de ruptura e superação de problemas cotidianos enfrentados pelo sujeito. O sentido expressa a forma singular e psicológica de cada pessoa em que a história social vai se desdobrando dentro da história única do sujeito na produção dos seus sentidos; não significa que a produção de sentido se dê do externo para o interno, mas é um processo dialético, em que todas as expressões da pessoa são individuais e sociais ao mesmo tempo.

Do que discutimos sobre significado, como construções culturais realizadas ao longo da história sociocultural, e sobre sentido que se relacionam diretamente aos motivos, aos afetos e às experiências particulares vivenciadas pelo homem, percebemos que significado e sentido são interdependentes, mas com qualidades diferentes, mantendo a singularidade de

cada um na constituição do pensamento humano e nas suas transformações ao longo da história social.

5 DISCUTINDO OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS DE SER PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados, de modo a discutir os significados e os sentidos atribuídos pelas pedagogas da Educação Infantil a respeito de sua atuação profissional. O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro tópico apresentamos as interlocutoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Teresina – Piauí. No segundo tópico, discutimos aspectos dos significados sociais produzidos historicamente acerca da atuação do pedagogo na Educação Infantil. No último tópico, analisamos algumas das zonas de sentidos produzidas pelas pedagogas da Educação Infantil sobre sua atuação profissional.

5.1 Apresentando as Interlocutoras da pesquisa

Apresentamos as pedagogas que participaram da pesquisa, recorrendo a alguns dados que as identificam nos aspectos pessoal e profissional como nome, idade, naturalidade, experiência docente, campo de atuação e formação acadêmica.

QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO							
Sujeitos/ codinomes	Naturalidade		Idade	Experiência Docente		Campo de Atuação	Formação Acadêmica
	Cidade	Est.		SIM	NÃO		
Maria	Simplício	Pi.	50	X		Educ. Infantil e 5ºano Pedagoga da Educação Infantil	Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar - UFMA
Fátima	Teresina	Pi.	45		X	Pedagoga da Educação Infantil	Pedagogia – UFPI
Iris	Campo Maior	Pi.	43		X	Pedagoga da Educação Infantil	Pedagogia – UESPI
Maria Luísa	Teresina	Pi.	33	X		Ensino Fundamental Pedagoga da Educação Infantil	Pedagogia – UESPI

Fonte: Dados obtidos na ficha de identificação

Os interlocutores desta pesquisa são pedagogas, com faixa etária entre 33 e 50 anos; todas com naturalidade no Estado do Piauí, sendo duas da cidade de Teresina, uma, de Campo Maior e a última, de Simplício Mendes. Sobre a experiência profissional, duas interlocutoras possuem experiência como docente, sendo: uma, com a Educação Infantil e com o 5º ano do Ensino Fundamental, e a outra pedagoga, com o Ensino Fundamental. Ressaltamos que as quatro pedagogas são formadas em Pedagogia, duas interlocutoras formadas pela UESPI, uma pela UFPI e a última pela UFMA. As quatro pedagogas, atualmente, estão atuando na Educação Infantil pela SEMEC, Teresina - Piauí.

5.2 Os significados sociais da atuação profissional do pedagogo

No presente tópico, discutimos alguns aspectos da formação profissional do pedagogo⁶, desde sua função técnica, seja como orientador educacional, gestor escolar, inspetor e supervisor educacional, partindo do seu significado inicial, até a situação atual. Tratamos a respeito da crise enfrentada pela Pedagogia e finalizamos o tópico apresentando uma reflexão sobre as perspectivas da atuação do pedagogo da Educação Infantil no contexto contemporâneo.

No contexto de globalização política e econômica, de informação e de comunicação, de progresso e de desenvolvimento do mundo e da sociedade produzidos pelo trabalho capitalista, a exigência social da escola e de profissionais preparados, em nenhum momento foi tão evidenciada. Precisamos recorrer às produções sócio-históricas para compreender as atribuições do pedagogo ao longo da história social.

A atuação do pedagogo não se resume apenas a uma questão de técnica. O termo carrega implicações políticas e filosóficas, de tal forma que é impossível o pedagogo posicionar-se ou atuar de forma neutra. O exercício da função estará sempre refletindo um conceito de educação que, por sua vez, é fruto de valores e de crenças que se firmam.

Ao longo da história sobre a definição da formação do pedagogo percebemos que esteve voltada, em princípio, para a atuação docente, em decorrência da necessidade cultural e social. O curso de Pedagogia, conforme Silva (2003), instituído pela Faculdade Nacional de

⁶O termo pedagogo é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina – Piauí, para se referir ao coordenador pedagógico, também chamado de supervisor escolar, que atua diretamente com os professores da Educação Infantil. O profissional que assume esse cargo pode ser tanto o professor com formação em Pedagogia (Novas Diretrizes Curriculares, 2005), como o professor que tem habilitação em Supervisão Escolar (Diretrizes Curriculares, década de 1990)

Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei n.º 1190, de 04 de abril de 1939, visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados, surgiu em nosso país como consequência da preocupação com a formação de professores para a escola secundária; seu aparecimento foi concomitante ao das licenciaturas. A Faculdade formava bacharéis e licenciados em várias áreas, utilizando a fórmula conhecida como “3 + 1”, referente aos três anos cursando as disciplinas de conteúdo do bacharelado e às disciplinas pedagógicas, para a formação pedagógica, era acrescido mais um ano. Assim, formava-se o bacharel nos três primeiros anos do Curso; após a conclusão do módulo didático ou pedagógico, o estudante recebia o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Historicamente, o questionamento a respeito da atuação do pedagogo encontrou correlação na dificuldade em se indicar a categorização do Curso enquanto bacharelado ou licenciatura, bem como em se estabelecer a relação entre eles. Dessa forma, podemos afirmar que a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história. Em alguns momentos o pedagogo tem sido definido como professor, em outro momento como técnico ou especialista da educação, e ainda em outros como pesquisador da educação.

Nos estudos de Libâneo (2006), o movimento histórico sobre a definição do curso de Pedagogia, tanto no aspecto legal quanto nas diretrizes do currículo para a formação do pedagogo, produziu e influenciou mudanças curriculares em algumas universidades, tendo como consequência a identificação do curso de Pedagogia como uma Licenciatura para a formação do professor de 1ª a 4ª série do ensino do 1º grau. Nessa perspectiva, a identidade do curso de Pedagogia estando ligada à docência é uma visão reducionista da atuação do pedagogo à docência. Essa visão, conforme o autor, precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Queremos dizer que tudo que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais audaciosas que tenham sido não podem ser cristalizadas.

O curso de Pedagogia, ao se limitar à formação docente, perde de vista outros campos de atuação do pedagogo que não sejam somente na sala de aula. Libâneo (2006) defende que o curso de Pedagogia ofereça formação teórica, científica e técnica para o aprofundamento na teoria e na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão de ensino e das escolas,

assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial etc).

Para o autor, o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Nesse entendimento, Libâneo (2006, p. 68), refere-se a três tipos de pedagogos:

1. Pedagogos *lato sensu* – todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades;
2. Pedagogos *stricto sensu* – especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação, e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições;
3. Pedagogos *stricto sensu* – professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino.

Portanto, podemos definir para o pedagogo duas esferas de ação educativa: a escolar e extraescolar. No campo escolar, definimos o pedagogo que atua em sala de aula, que é o professor e temos o pedagogo, atuando como especialistas, na administração, na orientação educacional, na supervisão escolar.

Com as transformações sociais, com as discussões em torno da definição do curso de Pedagogia e com as propostas de Lei de Diretrizes Curriculares, debatemos sobre a atuação do pedagogo como especialista em suas diferentes áreas de atuação no interior da escola: Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar.

Para entendermos essas diferentes áreas de atuação do pedagogo, apresentamos alguns aspectos essenciais acerca da atribuição dos especialistas em Educação. Primeiro numa visão tecnicista, de fragmentação do trabalho pedagógico, voltada à reprodução da sociedade capitalista, depois numa visão progressista de educação, de trabalho coletivo, cujo objetivo é resgatar o trabalho pedagógico em sua totalidade, amenizando os reflexos da divisão do trabalho, da hierarquia estabelecida por esta, e refletindo sobre as relações de poder estabelecidas no interior das escolas.

De acordo com Libâneo (2010), as especialidades técnicas em Educação foram criadas com o intuito de cientificizar a prática pedagógica, em decorrência do desenvolvimento social, cujo modelo era o capitalismo. A escola vista como empresa,

amparada pelo Parecer 252/69, visava resultados e a divisão do trabalho era o controle para se alcançar bons resultados, segundo o modelo da administração capitalista.

Partindo do princípio de que a divisão social do trabalho na escola produz a divisão na organização do trabalho pedagógico, e também a fragmentação dos conhecimentos a serem transmitidos, os especialistas da educação ficavam responsáveis pelo planejamento pedagógico, enquanto os professores executavam tal planejamento. Esse processo foi chamado de cientificação da prática pedagógica, resultando na separação entre a teoria e a prática. Ou seja, a teoria ficou sob a responsabilidade dos especialistas, os quais pensam a educação, e a prática cabe aos professores, os quais, simplesmente, executam o que os especialistas pensam.

Nessa perspectiva, apresentamos, segundo Saviani (2000), as atribuições dos especialistas que tinham relação direta com a sociedade capitalista, nos aspectos da divisão do trabalho na organização escolar. A Administração Escolar ficava sob a responsabilidade maior do diretor, o qual, nos termos das Teorias da Administração Empresarial, deve fazer cumprir as políticas educacionais do sistema. Entretanto, é preciso que o diretor tenha claro dois aspectos principais da teoria e da prática da administração capitalista. De um lado as atividades de gerenciamento, que tem a ver com o controle das relações de trabalho entre pessoas. De outro, a racionalização, que se encarrega da distribuição de tarefas especializadas, buscando o desenvolvimento da produtividade. Ou seja, através da organização e coordenação da rotina escolar, cabe ao diretor controlar as questões administrativas, burocráticas e financeiras, além de acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua, afinal, o diretor é o líder da escola, e como tal, deve ter visão ampla da rotina da escola para melhor gerenciá-la.

Cabe ao Supervisor Educacional, de acordo com o Parecer 265/69, a atribuição de assistir técnica e didaticamente ao professor no sentido de que se alcance a melhor produtividade possível no trabalho com os alunos. Portanto, o foco do supervisor educacional, numa visão tecnicista, é o controle do conhecimento. Conforme Rangel (2011, p. 35):

A supervisão manteve por várias décadas o controle, a vigilância e a padronização em busca da manutenção do poder do conhecimento, cada vez mais para uma elite privilegiada da nossa sociedade, e passou a estabelecer padrões comportamentais a serem desenvolvidos e seguidos, além de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. O supervisor atuava como um profissional que transmitia um conhecimento específico, além de determinar e apresentar as diretrizes do trabalho, por meio de ações onde o julgamento e as recompensas ocorriam para manter o padrão de excelência adquirido.

Percebemos, conforme Rangel, que o significado social da supervisão escolar, estava atrelado ao controle e à vigilância da prática do professor, para se adquirir bons resultados no rendimento do ensino, sem a preocupação com a formação desse profissional e, muito menos, com as múltiplas relações dentro da escola.

De acordo com Pimenta (1991), o trabalho com os alunos, para atender a essas exigências em se adquirir bons resultados na aprendizagem, tinha como responsável para o assessoramento, o orientador educacional. De 1920 a 1941, devido às exigências de um contexto socioeconômico e cultural, voltado à industrialização, a orientação educacional esteve voltada para a orientação profissional e, dessa forma, seu papel esteve voltado para o trabalho de seleção e escolha profissional. O orientador educacional ajudava ao aluno no seu processo de escolhas vitais, era o ajustamento aos estudos, à escola, à família, como condição de se tornar um adulto ajustado à sociedade, para o mercado de trabalho.

De 1941 a 1960 - Período Institucional - ocorre a exigência legal da orientação educacional nas escolas, para Pimenta (1991), nesse período a formação do orientador educacional sofre influências da psicologia humanista, em que a ênfase é dada ao indivíduo, como modelo de si mesmo, e não como modelo social. O orientador se centra na liberdade pessoal, em que as trocas de vivências individuais favorecem o desenvolvimento, dando mais importância à convivência em grupo, para aprender a conviver e a respeitar, a ouvir e aceitar e a exercer a liderança. De 1961 a 1970 a orientação educacional apresenta um caráter preventivo, ou seja, realiza trabalhos, principalmente de dinâmica de grupos, com o intuito de sustar eventuais conflitos. Com a Lei 5692/71, a orientação educacional fica sujeita à obrigatoriedade, como estava em alta o Tecnicismo, exigindo dessa, atribuições ao aconselhamento vocacional ou profissional.

Considerando que em nível de graduação, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 64, é o curso de Pedagogia que forma os profissionais de educação para a administração, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, refletiremos, na sequência, sobre a atuação desse profissional na perspectiva do trabalho coletivo na organização escolar. Ou seja, pretendemos repensar a atuação de cada especialista na proposta de trabalho coletivo na organização escolar.

Quanto à administração escolar, numa perspectiva de trabalho coletivo, cabe ao diretor da escola buscar envolver toda a comunidade escolar, professores, equipe pedagógica, alunos e pais de alunos. O diretor continua com a responsabilidade de coordenar as tarefas inerentes à administração escolar, como, por exemplo, dar conta da parte burocrática da

escola junto às instâncias superiores (MEC, SEMEC etc). Porém, não mais decide de forma arbitrária pela escola em que atua, no sentido de simplesmente reproduzir as desigualdades sociais, mas poder chamar a comunidade escolar para a elaboração e execução do projeto político-pedagógico da escola, momento em que se discute, no coletivo, o dia a dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes. Procura criar momentos de conscientização da comunidade escolar, como um todo, para o fato de que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não estão descolados da realidade social em que a escola está inserida. Inclusive, pode fazer trabalho de conscientização junto aos professores no sentido de que revejam sua postura e atualizem-se para melhor exercerem sua função de agentes de transformação neste contexto.

Também é papel do diretor de escola, numa visão coletiva de trabalho, questionar as políticas educacionais junto com a comunidade escolar, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino, em função da emancipação dos alunos.

De acordo com Rangel (2011), a supervisão educacional, do ponto de vista da Educação Progressista, a atribuição primeira do supervisor, como de todo especialista, é a de educador. E nessa mesma perspectiva, necessário se faz que o supervisor seja um profissional empenhado em desenvolver seu trabalho voltado às questões sociopolíticas da educação. O supervisor Educacional comprometido com o trabalho coletivo estimula a oportunidade de discussões coletivas, crítica e contextualizada sobre o trabalho desenvolvido na escola. O supervisor não se limita ao controle, ou ao repasse de técnicas aos professores, mas oferece-lhes assessoramento teórico metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos, cria momentos de reflexão teórico-prático e com respaldo da fundamentação teórica e uma visão do processo de ensinar e de aprender coordena tais discussões.

Se a origem e a finalidade da prática pedagógica estão na prática social, segundo Rangel (2011), entendemos que o estudo do processo de ensinar e aprender (mobilizado, dinamizado, liderado pelo educador-supervisor) leva em conta, então, o compromisso de garantir o alcance do conhecimento pelo professor (e também pelo aluno), percebemos a importância desse conhecimento para a prática social. Daí a importância do estudo, da pesquisa no cotidiano escolar, pois são critérios básicos ao especialista, não só para o supervisor, como para o administrador e o orientador, a fundamentação teórica e o constante ato de pesquisar.

A orientação educacional, para Pimenta (1991), como não poderia deixar de ser, tem estreita relação com as tendências pedagógicas. Nas teorias educacionais críticas, o compromisso da orientação educacional está relacionado à dimensão coletiva que favorece o desenvolvimento do aluno. Sendo objetivo do orientador educacional a articulação currículo-

sociedade, homem-natureza, homem-sociedade, escola-trabalho, escola-vida, numa visão de trabalho coletivo no interior da escola, cabe a esse profissional fazer leitura crítica permanente da sociedade e do mundo, procurando ir além dos aspectos individuais do aluno, para envolvê-lo nos aspectos políticos e sociais do cidadão.

Ainda com Pimenta (1991), sendo o orientador ser político no dia a dia da escola, cabe-lhe atuar com a realidade e, buscando superar o senso comum através do conhecimento científico, procurar analisar o cotidiano escolar, relacionando-o com o cotidiano de fora da escola. Nesse sentido, necessário se faz que o orientador educacional assuma o compromisso de participar ativamente da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua, de tal forma que se faça agente mediador entre o trabalho escolar e a prática social global.

No reconhecimento de que o aluno é sujeito sócio-histórico, o orientador educacional busca subsidiar o professor com conhecimentos acerca do cotidiano escolar do aluno, de forma que este compreenda a importância das relações estabelecidas e suas consequências no processo de produção do conhecimento, e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Diante do exposto, em relação à atuação do pedagogo na perspectiva do trabalho coletivo na organização escolar, afirmamos que ainda que o pedagogo atue na função de orientador educacional, supervisor educacional, ou administrador escolar (diretor de escola), seu foco será sempre o mesmo: o processo de ensino e de aprendizagem que acontece na escola, através do processo de transmissão/assimilação do conhecimento, para produção do novo saber e para a transformação do sujeito, a partir das relações sociais. Embora cada especialista tenha sua especificidade, deve existir a socialização dos conhecimentos específicos inerentes a cada especialidade, para no coletivo tomarem decisão em função do objeto ensino-aprendizagem.

Conforme Rangel (2011), partindo da visão progressista de Educação, que prega o trabalho coletivo no interior da escola, nada mais é feito de maneira aleatória na escola, nada mais é improvisado; tudo passa a ter significado, porque cada ação está ligada a fins comuns. Surge então novo saber, não mais a informação propagada, recebida dos órgãos hierarquicamente superiores, mas conhecimento que nasce da relação orgânica com a realidade concreta, da reflexão sobre a ação, que exige rigor objetivo e comprometimento.

O rigor objetivo e a ação consciente e intencional abrem as possibilidades criativas da educação, em que soluções práticas são respostas aos problemas de cada grupo sociocultural e se multiplicam de acordo com a diversidade cultural e com a participação ativa

e criadora dos alunos. Para Rangel (2011), o conhecimento surge naturalmente, já que parte da realidade objetiva, da situação prática de trabalho, conciliando teoria e prática. A teoria não é mais teoria aprendida, mas a teoria apreendida da reflexão coletiva sobre a prática exercida.

Portanto, aderir ao coletivo não implica perda de alternativas pessoais de cada um, mas engajamento no processo de construção de um perfil de cidadão que passa necessariamente pela cidadania dos educadores, e à medida que isto ocorre, revela mais um aspecto da ação coletiva, em contexto social abrangente, considerando que uma condição para a realização do trabalho coletivo é a clareza que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem devem ter da realidade existente e da que se deseja construir.

Ainda de acordo com Rangel (2011), para o pedagogo, como intelectual comprometido com a transformação social, pensar a escola concreta é ponto estratégico, pois a partir daí, inicia-se novo movimento: o de buscar compreender o meio em que ela está inserida, seus desafios, seus anseios, suas contradições e seus limites. É preciso analisar o mundo do professor para, a partir do conhecimento de sua realidade, ajudá-lo a encontrar meios para mudar a correlação de forças com a sociedade que o explora. E a partir daí, procurar desenvolver a sua capacidade de organizar o pensamento e compartilhar suas idéias, de se constituir como grupo, de compreender a força da ação coletiva, de liderar, de pensar criticamente a realidade social, de filtrar da história oficial a história de sua classe, de se capacitar a se tornar sujeito de sua própria história.

Para tanto, cabe ao pedagogo viabilizar articulações no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a abertura no interior da escola para que professores, alunos e pais de alunos, como um todo, possam estudar, discutir e avaliar a qualidade dos conteúdos trabalhados, bem como o material didático, procedimentos de ensino, avaliação e programas, ou seja, tudo o que faz parte do trabalho pedagógico na sua totalidade. Assim, o pedagogo estará comprometido com a construção de uma sociedade democrática, visando à superação do trabalho fragmentado dentro da estrutura educacional. Certamente, é grande o desafio do pedagogo em efetivar seu trabalho no âmbito da ação coletiva.

Além de ser uma questão de compromisso pessoal, é também uma questão de formação, daí a necessidade de instituições de ensino superior que estejam dispostas a formar profissionais capacitados para estarem rompendo com as teorias tecnicistas, reformulando a ação tecnicista, fragmentada do trabalho escolar, e buscando o trabalho coletivo na execução das diversas funções dentro da escola. E, especialmente, enfatizando sempre que o projeto maior de todo pedagogo, independentemente da sua área de atuação, é o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Quando falamos sobre o significado da atuação do pedagogo em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem, também queremos ressaltar esse propósito para a atuação desse profissional na Educação Infantil, não se restringindo aos significados sociais construídos ao longo da história sobre a infância em que o cuidar era a atividade principal dos responsáveis pela criança, destacando somente o lado assistencial, da saúde e da higiene.

A educação voltada para criança só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade, se não houvesse uma mudança de significado social em relação à criança, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente, e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Não seria cobrado dele especificidade no seu campo de atuação, e a criança permaneceria com atendimento voltado apenas para questões físicas, tendo suas outras dimensões, como a cognitiva, a emocional e a social despercebidas.

A Educação Infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil, acentuado por forte assistencialismo e improvisado. Durante esse processo surge nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como ser sem importância, adulto em miniatura, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Ser pedagogo desse nível de ensino não é só pensar na educação de crianças. De acordo com Gomes (2009), envolve considerar a travessia desse profissional de creche para a área da educação e o processo de profissionalização, sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância.

Já vimos que a Educação Infantil é reconhecida legalmente no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, LDBEN, ECA, Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, contemplando as instituições crèches e pré-escolas, entretanto há lacunas entre as conquistas legais e as práticas no interior das unidades da Educação Infantil. Para Bruno (2010, p. 82), para sairmos dessas lacunas devemos ter como base a construção de uma pedagogia da infância que:

[...] compreenda a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tenha como premissa fundamental a integração entre cuidado e educação numa ação compartilhada com a família, garantindo a formação da criança em sua integralidade. Significa reconhecer a criança como sujeito e garantir condições para que ela conviva em espaços nos quais possa exercer seus direitos de falar, decidir e fazer, compartilhando ambientes acolhedores

com outras crianças e adultos, de forma a estimular a ampliação de seu repertório de saberes e favorecer o acesso às múltiplas linguagens.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil extrapola os significados sócio-históricos de práticas de higiene, proteção e cuidado. O cuidar, de acordo com os documentos do MEC/98, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Essa visão relaciona o cuidado como identificar e buscar desenvolver estratégias tanto em relação às crianças, quanto também aos profissionais, às famílias, ao ambiente físico e relacional da escola visando ao bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A Educação Infantil precisa ser compreendida, pelos profissionais da educação, como instituição em que o cuidado e a educação estão relacionados e que a criança, reconhecida como sujeito histórico, constitui-se na interação com o outro e com o meio em que vive. A mediação do adulto assume papel importante na construção dessa identidade.

Então, de acordo com Bruno (2010), cabe ao pedagogo atuar como formador do educador, de modo a propiciar e qualificar as interações entre educadores e crianças, entre família e instituições e entre os professores, ajudando-os a analisar as situações da realidade em que vivem. Para isso, é importante também que o pedagogo tenha clareza sobre sua atuação direcionada ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, para reconhecer que as boas relações interpessoais são cruciais às reflexões à prática educativa.

O processo formativo se configura como espaço de socialização de indivíduos, de interação entre indivíduo e sociedade, e, principalmente, como espaço reflexivo de possibilidades de transformação. Segundo Bruno (2010), a relação dialética entre indivíduo e meio tem nas relações interpessoais uma de suas principais características de direcionamento do indivíduo no contexto coletivo. Portanto, os processos formativos, devem dotar o indivíduo de saberes que propiciem ações que lhe permitam posicionar-se criticamente diante das relações sociais e interpessoais que surgirão durante sua vida.

5.3 Significados e Sentidos produzidos pelas pedagogas da Educação Infantil

Outro movimento que realizamos para compreender os significados e sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional foi discutir o conteúdo das narrativas das pedagogas entrevistadas em torno de cinco eixos temáticos, a saber: Motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil; Compreensão sobre a atuação do pedagogo; Reconhecendo-se como pedagogo; As ações que caracterizam a atuação do pedagogo e Desafios da atuação profissional na Educação Infantil. Esses eixos

revelam algumas das zonas de sentidos produzidos pelas pedagogas da Educação Infantil sobre sua atuação profissional e demonstram se a atuação do pedagogo vai ao encontro da função social desse profissional na Educação Infantil.

A opção por esse movimento de análise e apresentação dos resultados se justifica para não perdermos de vista a totalidade dos significados e sentidos que cada uma das interlocutoras expressou sobre sua atuação como pedagoga da Educação Infantil; assim, analisamos suas narrativas e discutimos os resultados considerando os cinco eixos temáticos listados acima.

NARRATIVA DE IRIS: promovendo suporte e formação ao professor para o desenvolvimento integral da criança

De modo geral a discussão dos fatos narrados por Iris, em considerando os cinco eixos temáticos já especificados, revela que o sentido da sua atuação profissional pode ser, em síntese, promover suporte e formação ao professor, de modo a causar o desenvolvimento integral da criança que é o objetivo maior da Educação Infantil.

Motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil

O relato de Iris mostra que quando ela resolveu atuar como pedagoga da Educação Infantil o fez por dois motivos. Em primeiro lugar, para conhecer todos os níveis de ensino, uma vez que já tinha tido experiência, como pedagoga nos dois níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio. E em segundo lugar, por gostar de crianças, conforme explica ao narrar:

Vou falar como me tornei pedagoga; sempre tive vontade de trabalhar na área da educação; quando a prefeitura abriu o concurso, no edital não estava escrito que era Educação Infantil, eu pensava que era de 1ª a 4ª séries e depois, a gente conversava sobre onde ia ser lotada. Então, a priori, não foi intencionalmente, mas depois que fui lotada na Educação Infantil, no meu caso, gostei muito da experiência, porque já fui pedagoga do ensino fundamental e do ensino médio; então gostei muito, é diferente, procurei me aprimorar, porque até então a prefeitura estava com pouco tempo que tinha assumido a Educação Infantil, que era do Estado, a Educação Infantil estava começando a caminhar na prefeitura e a gente começou mais ou menos no começo dessa história, não faz muito tempo.

[...] Deram-me várias opções, eu preferi a creche, porque era um nível que eu não conhecia, já tinha passado pelo fundamental e médio, eu gosto muito de criança. Tinha vontade de conhecer, de trabalhar com outros níveis de ensino.

Iris relata que ao assumir na Prefeitura o cargo como pedagoga, acreditava que iria atuar no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, mas por determinação da Secretaria Municipal

da Educação, foi lotada na Educação Infantil. Nesse sentido, a escolha para atuar na Educação Infantil não foi intencional, mas determinações externas motivaram sua escolha. Mesmo sem ter pensado em assumir a Educação Infantil, gostou da experiência, porque gostava de criança e procurou se aprimorar na área para conhecer melhor essa realidade que também estava iniciando na Prefeitura.

Para interpretar os motivos expressos pela interlocutora, utilizamos a classificação de motivos definida por Leontiev (1984), que destaca os chamados motivos compreensíveis e os motivos eficazes. Os motivos denominados compreensíveis são àqueles que não coincidem com o objeto da atividade. Os eficazes são os que produzem sentidos sobre a atividade, já que há relação com o objetivo da atividade e o envolvimento do sujeito com o objetivo que quer alcançar.

Quando Iris nos conta seus motivos para atuar na Educação Infantil, tanto a vontade de ter experiência como pedagoga na Educação Infantil, quanto o fato de gostar de criança, percebemos que esses motivos, de acordo com a nomenclatura de Leontiev (1984), podem ser titulados de compreensíveis, pois não têm relação direta com a atividade do pedagogo no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, os motivos de Iris não são produtores de sentido; são as necessidades e motivos que explicitam o movimento do indivíduo na constituição dos sentidos. Necessidade diz respeito à vivência do indivíduo repleta de desejo, que está vinculada dialeticamente à realidade em que este sujeito está inserido, pois ao mesmo tempo em que esta a constitui, também cria formas de satisfazê-la.

Assim, os motivos que levaram Iris a atuar na Educação Infantil não constituíram sentidos à sua atuação como pedagoga, pois não tiveram relação direta com suas necessidades; para tornar atividade, conforme Leontiev (1984), deve ser entendida como uma estrutura integral que abrange necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações. O motivo que impulsiona o indivíduo à realização de certa atividade deve estar relacionado ao objetivo geral da atividade.

Compreensão sobre a atuação do pedagogo

A compreensão que Iris tem sobre a atuação do pedagogo é a de que esse profissional é muito esperado pela escola para resolver questões que muitas vezes não diz respeito à sua atuação, tais como: providências para substituição de professor, quando este falta ao trabalho, atendimento à família, conforme o extrato abaixo:

[...] o pedagogo é bombeiro que apaga fogo em todo lugar; esperam muito pelo pedagogo. Quando falta um professor na sala de aula, atinge diretamente ao pedagogo, porque se eu não tiver na escola, eu não sei como resolve, mas nos dias que eu estou na escola, que são 2 dias aqui, 3ª e 5ª feiras, eu tenho que preparar atividade, remanejar professor, [...]

[...] E tem muita coisa na escola que é o pedagogo que resolve, hoje eu fui comunicada de um pai que fica aí fora e é uma coisa que já vem acontecendo desde a semana passada, como hoje estou aqui, esperam eu chegar para tomar providencia, que na realidade tem uma direção, um corpo docente.

As escolas também esperam muito do pedagogo, as escolas como um todo. O pedagogo está ali para resolver uma coisa que muitas vezes não é da função da gente. E a gente procura mais é focar o trabalho do pedagogo, porque senão a gente fica perdido, sem saber o que fazer: faz tudo e não faz nada.

Nesse trecho Iris mostra na expressão “o pedagogo é bombeiro que apaga fogo em todo lugar” como se o pedagogo apagasse o fogo, mediante uma escola com conflitos, com situações momentâneas, que causam incêndios e que para apagar o fogo, precisa dessa atuação imediata; ao mesmo que compreende esse imediatismo à sua atuação, reconhece as atribuições de outros profissionais na creche, como o Diretor e o Professor, que poderiam estar buscando resolver essas situações. O cotidiano do pedagogo, conforme Placco (2004, p. 47),

[...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com freqüência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, [...] nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, apagando incêndios em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

O pedagogo que atua no imediatismo perde o foco de sua atuação ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, pois se responsabiliza por ações que devem ser compartilhadas por todos os agentes da escola. Ao mesmo tempo em que Iris compreende que a atuação do pedagogo aconteça, em alguns momentos, no imediatismo, também inclui a importância do profissionalismo para o desenvolvimento da escola, quando narra:

Acho importante o trabalho do pedagogo na Educação Infantil porque cuida da formação da criança, não só do “B a Bá”, mais da personalidade, do caráter da criança, da questão da emoção, então são vários eixos que estão formando a criança. Por tudo isso, temos que ter o olhar bem crítico, o olhar amplo também; a gente tem que ver todos os aspectos que envolvem o crescimento da criança.

Iris entende que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, esse significado corresponde ao que está prescrito na nova Lei da Educação n. 9394/96, art. 29, em que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Quando a interlocutora narra sobre o significado da atuação do pedagogo, ressaltando a importância do trabalho do pedagogo para cuidar da formação da criança, não quer dizer que o objeto de sua atuação é a criança, mas destaca a escuta cuidadosa e o olhar atento às necessidades da criança, para que ocorra o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, aspectos importantes para construção coletiva da proposta pedagógica do CMEI. Segundo Almeida (2010) é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias; um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir.

Reconhecendo-se como pedagoga

Iris ao se reconhecer como pedagoga da Educação Infantil expõe requisitos importantes para uma boa atuação profissional, como a dedicação, dinamismo, preocupação com o desenvolvimento da criança e o suporte que deve dar ao professor para que faça um bom trabalho na sala de aula, para que o aluno aprenda realmente; podemos entender isso quando ela explicita:

Como pedagoga, sou muito dedicada, muito preocupada com o desenvolvimento das crianças, porque não dizer com a aprendizagem.
Então, me considero bem dinâmica, sou consciente do papel do pedagogo da Educação Infantil.

Nós temos um papel importante na escola no acompanhamento do professor, de dar todo suporte pra ele para que faça um bom trabalho na sala de aula, para que o aluno aprenda realmente.

A interlocutora ao mesmo tempo em que se reconhece dinâmica, dedicada, preocupada com o desenvolvimento das crianças, também afirma ser consciente do papel de pedagoga. Podemos considerar, mediante sua narrativa, que ao afirmar estar consciente do papel do pedagogo na Educação Infantil, esteja se referindo ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo quando se preocupa com a aprendizagem da criança.

Quando Iris se reconhece exercendo papel de suporte para o professor no desenvolvimento do trabalho de sala de aula, para que a criança aprenda realmente, o sentido

que dá à sua atuação profissional tem relação direta à atividade do pedagogo, que é o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. O pedagogo precisa, como afirma Bruno (2010, p. 89), “favorecer junto ao grupo de professores a reflexão permanente que possibilite planejar e avaliar as ações diretamente ligadas às crianças, entrelaçando as dimensões do fazer, do sentir e do pensar, assumindo atitudes facilitadoras no trato com as crianças pequenas”.

Ações que caracterizam a atuação do pedagogo

As ações desenvolvidas pela pedagoga Iris descrevem as intervenções realizadas por ela ao longo da sua rotina na creche, que consistem em estar junto ao professor na sala de aula, para identificar suas dificuldades, no planejamento semanal e na sua contribuição quanto à assimilação do professor a respeito da elaboração do planejamento, conforme apresenta:

Gosto de entrar em sala, junto com o professor, vê as dificuldades que ele está encontrando; vendo a dificuldade do aluno e do professor, depois eu converso com o professor, no dia do planejamento semanal; eu observo muito; quando eu sei que o professor planeja, sabe planejar uma sequencia didática muito boa, então, a preocupação se volta para a prática do professor e quando percebo que o professor tem dificuldade no planejamento, eu priorizo o planejamento com o professor. Então, não é uma coisa fixa, depende da dificuldade, da necessidade. Toda a minha atividade é para o professor.

Iris caracteriza sua atuação voltada para a atividade do professor, quando afirma gostar de entrar em sala de aula, para vê as dificuldades que ele está enfrentando; conversas com o professor no dia do planejamento semanal. Por ser muito observadora, já destacando esse aspecto como o diferencial no tratamento dado à equipe docente, pois quando percebe que o professor sabe fazer o planejamento, sua ação é direcionada para àquele que apresenta dificuldade, isso vai depender da necessidade do grupo de trabalho.

Como afirma Souza (2004), cada professor é único, com experiências específicas e é com essa identidade que o pedagogo desenvolverá sua ação pedagógica. É necessário dimensionar as carências pedagógicas da equipe docente, para que o pedagogo possa definir objetivos, avaliar seu trabalho e replanejar seu caminho com o grupo.

A atuação de Iris também está relacionada a outro agente educativo que é a família, o que é evidenciado quando narra:

A gente também desenvolve projetos com a família, para que ela também vá acompanhando, apesar das dificuldades que são muitas, tem a desestrutura familiar.

No começo do ano, a gente chama a família para aquela reunião geral, eu acho importante, mas não acho produtivo. Então, a gente chama por turma, por nível: maternal, 1º e 2º períodos; chama o professor, geralmente, ele é 40h, e mostra a proposta da escola, o que a gente quer até o final do ano, o que queremos atingir nesse bimestre, no final de cada bimestre, mostra o progresso do aluno.

A gente tem várias formas de estar acompanhando o aluno: as anotações do professor, as avaliações que a gente faz e as fichas que a gente preenche, que não é quantitativo, mas qualitativo.

E a gente está mostrando a família: “olha, seu filho poderia estar melhor, o que a gente pode fazer, mãe. A senhora está ensinando a tarefa, dá pra colocar no reforço?” muitas vezes o pai, a mãe não estão acompanhando e a gente procura uma solução para esse aluno, orientando como deve ser o acompanhamento deles; fora isso, a gente também monta estratégias na escola, reforçando esse aluno, no contra turno.

Iris pontua, na sua narrativa, o atendimento às famílias para o acompanhamento do filho que estuda na creche. A orientação da escola quanto à presença das famílias na comunidade escolar, geralmente, é feita no início do ano letivo, para informações gerais sobre o funcionamento da instituição, quanto às regras internas, instrumentos utilizados para avaliar as crianças e apresentação da equipe pedagógica. Iris, não acha muito importante esse tipo de reunião, então cumpre com a determinação da creche, mais também promove outro tipo de reunião, por turma, onde as questões particulares de cada sala de aula são apresentadas às famílias, desde a apresentação dos professores, da estrutura física da creche à proposta de trabalho que se tem para a criança e a importância da família no acompanhamento dessa criança.

A preocupação com as crianças, o acompanhamento ao professor e a articulação com a família são focos da atuação do pedagogo. Essa ação de Iris vai ao encontro do entendimento da atividade do pedagogo ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem em parceria com seus agentes educativos. Como afirma Bruno (2004, p. 97), “junto com o pedagogo, a direção e a família, irá estabelecer uma parceria amparada na confiança e na competência, procurando alternativas para resolver os impasses”.

Outra ação realizada por Iris, como pedagoga da Educação Infantil, é a de formadora de professor, de acordo com o que narra:

Uma função que já é nossa é de formador, coordenador-formador, que nossa função é essa; ocupa muito tempo, tem que se preparar, planejar, vê as melhores táticas para está ensinando ao professor e após isso acompanhar o professor em sala de aula, para vê se está aplicando os conhecimentos que ele adquiriu.

Estou sempre procurando ajudar o professor, planejando, fazendo formação continuada. A gente estuda os dados da escola, vê como estão os níveis da criança, analisa junto com o

professor, com a família. Trabalhamos também os projetos, procurando incluir a família na escola.

A interlocutora afirma que uma das funções do pedagogo é a de ser formador do professor; ele estuda as melhores táticas para ensinar ao professor e acompanhar a aplicação dos conhecimentos apreendidos na sala de aula. Assim, Iris reafirma o objeto de sua atividade que é estar voltado para o professor, pois no acompanhamento do educador em sala de aula, na realização do planejamento, na avaliação dos dados da escola, identificando o nível de aprendizagem da criança, o pedagogo se compromete com o processo de ensino e de aprendizagem.

Iris expressa o sentido da atuação do pedagogo quando esclarece que esta atuação está voltada para a formação do grupo de professores, cuja principal tarefa é provocar reflexão, juntamente, com os agentes educativos, a respeito da articulação das necessidades da criança para o seu processo de desenvolvimento integral. De acordo com Placco (2010), são nos encontros contínuos em que tanto o pedagogo como os educadores podem rever sua prática, trocar experiências, buscar alternativas a serem desenvolvidas com as crianças para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Desafios da atuação profissional na Educação Infantil

Iris considera como desafio à atuação do pedagogo a limitação dos serviços oferecidos pelo ensino público para uma atividade eficiente ao processo de ensino e de aprendizagem; ela narra:

A maior dificuldade que encontrei, para mim, como profissional é a limitação do público para o privado, as vezes, você quer fazer uma coisa e tem impedimentos que não dependem de você, a burocracia é um deles. Por exemplo, quero programar uma aula-passeio, as vezes eu consigo o ônibus, as vezes não consigo.

A interlocutora aponta como desafio à atuação profissional a limitação do público quanto à burocratização para conseguir as coisas, como por exemplo, a promoção de uma aula-passeio. Muitas vezes, durante o planejamento, a equipe docente programa determinadas atividades externas ao espaço escolar e deixa de acontecer por conta da burocratização das Secretarias Estaduais e/ou Municipais. Trabalhar coletivamente na construção do projeto pedagógico implica em mudanças na operacionalização dessas Secretarias para que se efetive o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, concluímos com a narrativa de Iris que mesmo reconhecendo que os motivos que levaram a interlocutora a atuar na Educação Infantil não foram produtores de sentidos, o

envolvimento de Iris com sua atuação profissional pode ter produzidos motivos eficazes para permanecer pedagoga da Educação Infantil, como também a tomada de consciência construída por suas vivências e envolvimento nos cursos de formação a fazem se reconhecer como suporte junto à prática dos professores e as ações realizadas por ela na creche têm relação direta com o objetivo da atuação do pedagogo. Isso por que a atuação de Iris está voltada para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, tendo como parceiros desse objetivo, o professor, a criança e sua família e a comunidade escolar.

NARRATIVA DE MARIA: trabalho de parceria com o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem

A discussão em torno dos eixos temáticos: motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil, compreensão sobre a atuação do pedagogo, reconhecendo-se como pedagoga, ações que caracterizam a atuação do pedagogo e desafios da atuação profissional na Educação Infantil revela como sentido produzido por Maria em relação a sua atuação profissional na Educação Infantil de que o pedagogo exerce trabalho de parceria com o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil

Os motivos que orientaram Maria a escolher atuar como pedagoga da Educação Infantil são dois: ela era professora e por problema de saúde teve de afastar da sala de aula; e, para ficar perto de crianças, fez o concurso para pedagogo da Educação Infantil. Podemos constatar quando narra:

Eu me afastei da sala de aula por problema de saúde. Então, para não ficar tão longe da criança, fiz o concurso para pedagogo; eu me sinto muito próxima da criança.

A necessidade de se afastar da sala de aula e o gosto por crianças são motivos que não têm relação direta com o objetivo da atuação do pedagogo, que corresponde ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Como já afirmamos anteriormente, os motivos para serem produtores de sentido precisam estar interligados com o objeto da atividade. De acordo com Leontiev (1984), é o motivo que estimula a atividade, e as ações objetivam o seu motivo. Os motivos que impulsionaram Maria a atuar como pedagoga na Educação Infantil, conforme Leontiev (1984), são compreensíveis, porque estão relacionados às necessidades pessoais: a possibilidade de sair da sala de aula, por problema de saúde; a identificação com a criança. Esses motivos têm função sinalizadora de aspectos

subjetivos, relacionando-os à afinidade pessoal, e podemos dizer que são motivos externos à atividade da pedagoga, pois não geram sentidos relacionados à sua atuação, como o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, a atuação do pedagogo da Educação Infantil pode constituir-se como atividade, à medida que os motivos para atuar na Educação Infantil coincidam com o objeto da atividade que o pedagogo desenvolve.

Embora os motivos de Maria sejam compreensíveis, isto é, não tenham relação direta com o objeto da atuação do pedagogo, eles dão indícios de que seu gosto por criança orienta o desenvolvimento de estratégias que dão conta da sua atuação, quando justifica sua inserção na Educação Infantil, narrando:

No momento de contação de história, eu sou algum personagem daquela história, eu articulo com o professor uma forma lúdica de contar aquela história. Eu sou um pouco moleca, na parte de dramatizar; eu gosto da parte de dramatizar.

Esse tipo de estratégia a ser desenvolvida pelo pedagogo junto ao professor, revela como Maria compreende a sua atuação, que é articular estratégias, junto com o professor, para que a contação de história seja criativa, lúdica e divertida; outra coisa é o pedagogo fazer a atividade para o professor e para a criança. Placco (2008, p. 27) nos ajuda explicar a importância da colaboração do pedagogo no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem quando ressalta:

[...] a ajuda se concretiza pela mediação exercida por outros educadores – gestores da escola, que ajudam o professor a identificar seus sentimentos, seus desejos, suas motivações, suas competências, os sentidos e significados de seu pensar e fazer pedagógico, ampliando sua consciência e tornando-o autor de sua prática.

Concordando com a autora, entendemos que a atuação do pedagogo ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem é mediar a prática do professor, ajudando-o a refletir sobre sua atuação pedagógica, o que não significa fazer no lugar dele, mas, construir com ele alternativas para melhoria do processo de ensinar e de aprender.

Compreensão sobre a atuação do pedagogo

A compreensão de Maria quanto à atuação do pedagogo está voltada para o trabalho coletivo em que, juntos, articulam ações e estratégias direcionadas ao desenvolvimento da criança. Para isso, Maria também conta com a contextualização da realidade dentro da escola, conforme narra:

Então, a gente pensa muito em desenvolver um trabalho com projetos. Junto com o professor, chama a família, apresenta o projeto, aí elas dão a sugestão, que pode mandar fazer uma camisetinha, um chapeuzinho e, aí, fica tudo muito bom, porque sempre traz a família para dentro da escola.

A escola não pode mais fazer um trabalho isolado; tem que ultrapassar os muros da escola. E, aí, o trabalho flui com mais facilidade; fica mais gratificante e significativo também para a criança, essa simulação sempre do real.

A fala de Maria reforça a escola que ultrapasse seus muros, que a realidade faça parte do mundo da criança, pois o trabalho flui com mais facilidade. Ultrapassar os muros da escola significa ir além dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, conforme Angotti (2008, p. 26), “é inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura do mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia”. Inserir a criança no mundo social e no mundo do conhecimento requer, também, a participação da família nesse processo.

O pedagogo não atua no isolacionismo, sua atuação tem relação direta com todos os agentes educativos que se encontram na escola, como também com a comunidade escolar. No relato de Maria, essa ideia está bem clara, quando afirma:

É um trabalho muito bom! Eu gosto muito de trabalhar com Educação Infantil. Você aprende com todos: com o professor, com o agente de portaria, com a direção, com a secretária, enfim, você aprende com a equipe toda!

Nesse trecho da sua narrativa a interlocutora demonstra o sentimento de satisfação em trabalhar na Educação Infantil, porque acredita ser esse espaço de aprendizagem, pois pode trocar experiência com todos. Conforme Angotti (2008), olhar a Educação Infantil é enxergá-la em sua complexidade e em sua singularidade; é entendê-la em sua especialidade de formação de crianças de três a cinco anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, em que o cuidar e o educar possam promover o desenvolvimento das crianças em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Compreendemos que a atuação do pedagogo deve passar pela troca de experiências com todos os agentes educativos para que juntos possam encontrar alternativas para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Orsolon (2010, p. 17), ao refletir sobre a atuação do pedagogo, afirma:

É apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. [...] É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos – apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola.

À medida que Maria vai discorrendo sobre como compreende a atuação do pedagogo, deixa claro que sua função é dar apoio ao professor na forma de suporte e que esse suporte possibilita a aprendizagem do aluno. Em suas palavras:

Então, é esse o suporte; é você atuar junto com o professor, não porque você sabe mais, mas porque você gosta de desenvolver seu papel, é atuar com ele, tendo em vista sempre a aprendizagem do aluno.

A atuação do pedagogo junto com o professor significa promover o fazer pedagógico de forma coletiva, tendo como foco o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, para a interlocutora, atuar como suporte, não significa que o pedagogo saiba mais que o professor, mas que sua atuação está voltada para a busca de melhoria da prática pedagógica do professor, possibilitando a aprendizagem do aluno. Sobre a importância de o pedagogo atuar em parceria com o professor, a autora Orsolon (2010) esclarece que esse trabalho possibilita a tomada de decisões capaz de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem, pois o professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com a sua realidade; e o pedagogo, por sua vez, tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor.

Reconhecendo-se como pedagoga

Maria reconhece, ao longo da narrativa, que sua atuação como pedagoga deve ser trabalho de parceria com o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e aponta aspectos pessoais, os quais, segundo ela, são importantes para que sua atuação profissional flua positivamente. São eles: sentir-se bem; gostar de atuar junto do professor; articular atividades pedagógicas. Esses aspectos podem ser identificados, quando narra:

Adoro atuar junto do professor, desenvolver minhas ações, que é essa a minha função, meu papel, trabalhar dando apoio ao professor, articulando com ele as atividades pedagógicas. Eu me sinto muito bem junto do trabalho dele, para eu me aproximar mais da criança, pois, cada

vez que você mantém uma boa parceria com o professor, você está bem mais próximo da criança.

A interlocutora apresenta o sentimento de bem estar ao trabalhar com o professor, destacando que quando o trabalho propicia o sentir-se bem, articulando atividades pedagógicas com o professor, a parceria acontece e se alcança a meta, que é ficar perto da criança. As relações afetivas são importantíssimas para o desenvolvimento da atividade do pedagogo, porque possibilitam a aproximação e a confiança do professor, para que ele se sinta à vontade ao expor suas dificuldades e suas fragilidades quanto ao processo de ensinar.

Entretanto, o sentido produzido por Maria não condiz com sua atividade, pois essa proximidade com o docente tem como propósito o ficar perto da criança e para se tornar atividade é realizar o acompanhamento do professor ao processo de ensino e de aprendizagem, aspecto constituinte da identidade do pedagogo. Essa perspectiva de ficar perto da criança remete-nos ao significado histórico em que se instaurou na escola o princípio da divisão técnica do trabalho e a função do pedagogo, com a Lei 5692/71, que tinha como foco o aluno, cabendo-lhe, portanto, a função de orientação educacional, ou seja, de dar conselhos ao aluno, procurando ajustá-lo ao modelo da família, da escola e da sociedade do sistema capitalista, cuja finalidade, em última instância, é formar para o mercado de trabalho.

Outros aspectos interessantes que Maria ressaltou para nos contar como se reconhece como pedagoga foram: sua capacidade de ouvir, de ser flexível, de gostar do trabalho, de ser participativa e dinâmica para estar atenta às necessidades e dificuldades do professor, como condições para o bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem. Vejamos sua fala:

Sou uma pessoa muito aberta, sou flexível; gosto de ouvir os professores, as suas dificuldades. Então, o professor sozinho, não há como atuar, precisa desse suporte pedagógico; é um trabalho coletivo; é muito bom, eu gosto desse trabalho. Sou muito, assim, participativa, digamos, e dinâmica também; eu gosto dessa dinamicidade. Sinto-me bem trabalhando na Educação Infantil.

A interlocutora se reconhece como pessoa aberta, flexível, dinâmica, participativa e boa ouvinte dos professores; características que, na opinião dela, facilitam a proximidade e a confiança dos professores na exposição das suas dificuldades. Maria acredita numa atuação profissional em que o pedagogo, mantendo boa relação interpessoal, ajude a promover melhor aproximação do professor. Para a autora Almeida (2010), quando o pedagogo ouve o professor, é possível diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a

ajuda que precisa naquele momento, o que pode ser feito por indicação de ações e de leituras, intermediação de trocas de experiências.

Quando o pedagogo reconhece o ponto de vista do professor, identificando dificuldades e necessidades, sua atuação pode se aproximar cada vez mais desse profissional, buscando juntos alternativas para a prática pedagógica.

A interlocutora afirma, ainda, sua implicação com a Educação Infantil quando busca na formação continuada o aprimoramento do saber, que junto à vivência, promove a melhoria de sua atuação ao ressaltar:

Então, sou uma pessoa aberta, estou fazendo especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Piauí, sinto necessidade de estar estudando sempre, pesquisando e no momento do planejamento surge uma questão em que não esteja apta, vou pesquisar, procuro trazer de uma forma bem fundamentada.

A interlocutora, à proporção que vai narrando sobre sua atuação na Educação Infantil, mostra o movimento de construção de sentido que atribui à sua atuação, que vai desde o suporte ao professor, o sentir-se bem junto ao trabalho docente para ficar perto da criança ao apoio junto do professor para o desenvolvimento da criança. Percebemos o quanto Maria avançou na construção dos sentidos sobre sua atuação profissional, quando afirma a necessidade de buscar conhecimentos, através da especialização na Educação Infantil para ajudar o professor no planejamento.

De fato, quando a interlocutora afirma ser pessoa aberta, talvez isso tenha possibilitado sua busca em se preparar melhor como pedagoga para tirar as dúvidas e ajudar o professor no planejamento. De acordo com Placco (2004, p. 59), “lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola, é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade”.

A interlocutora reconhece a importância de atuar com o professor para o desenvolvimento da criança e destaca a observação como instrumento importante na busca de estratégias para o melhor desempenho dessa criança, quando narra:

O pedagogo observa bem se o professor tem aquela dificuldade na hora de acompanhar a criança, de desenvolver, de elevar o desempenho daquela criança, naquela caracterização dos níveis.

Observar o professor para acompanhar as atividades pedagógicas é uma das ações que o pedagogo desenvolve para dar conta do objetivo da sua atuação profissional. Ajudar o

professor a elevar o nível de desempenho da criança, é uma das suas funções, que requer compreender a criança como sujeito do mundo social. Para isso, o pedagogo precisa estabelecer uma linha de ação, utilizando a observação como ferramenta, no intuito de focar a prática pedagógica do professor, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao crescimento da criança. Para a autora Clementi (2010), esse tipo de ação ajuda no amadurecimento dos professores porque, com as observações do pedagogo, criam-se possibilidades de superação das dificuldades encontradas na sala de aula, criando mecanismos de soluções para os problemas.

Ações que caracterizam a atuação do pedagogo

As ações que caracterizam a atuação da pedagoga Maria descrevem as intervenções desenvolvidas por ela ao longo de sua rotina na creche, e consistem no acompanhamento do planejamento pelo professor, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da creche, atendimento às famílias e aos alunos, organização e promoção da formação continuada do professor. Ela discorre sobre algumas dessas ações, quando narra:

Então, as ações que eu desenvolvo como Pedagoga do CMEI X é na condução do Projeto Político Pedagógico, o plano de ação, construído coletivamente; o planejamento é bimestral, mas semanalmente, o professor planeja e a escola, no momento, não tem o espaço. Eles planejam em casa, antes de entrar em sala de aula, eu recebo o caderno, dou um visto; faço o mapeamento desse planejamento: quais foram as atividades planejadas, qual o recurso que utilizou, foi só o livro – quais foram as páginas; contempla a grade de conteúdo da SEMEC; estar situado com aquele projeto, qual foi a temática desse bimestre.

A fala de Maria aponta algumas das ações que desenvolve na creche: condução do Projeto Político Pedagógico, o plano de ação, construído coletivamente; o mapeamento do planejamento bimestral. Interessante ressaltar que quando Maria narra sobre o plano de ação ser construído coletivamente, ao mesmo tempo se contradiz, pois sua ação quanto ao planejamento bimestral é feita de forma a monitorar as atividades do professor. Primeiro, o planejamento não é feito na escola, por não dispor de espaço físico, então, a interlocutora monitora o planejamento com o visto no caderno do professor, com a preocupação ao atendimento das exigências da Secretaria Municipal da Educação (SEMEC), sem ao menos considerar o espaço oferecido pela escola para a realização dessa atividade. Essa ação da pedagoga, quanto ao monitoramento do planejamento do professor, mostra que o sentido de sua atuação está de acordo com os significados socialmente produzidos, em que, na década de 1970, a teoria ficava sob responsabilidade dos pedagogos, os quais pensavam a educação, e a prática cabia aos professores, os quais, simplesmente, executavam o que os pedagogos

pensavam. Esse processo, conforme Libâneo (2010), foi chamado de cientificação da prática pedagógica, resultando na separação entre teoria e prática.

Ao longo das vivências na Educação Infantil, percebemos que Maria atribui novo sentido à sua atuação pedagógica, quando narra que participa do planejamento realizado pela SEMEC, e que depois dá nova roupagem a esse planejamento para levar aos seus professores, como podemos constatar em sua narrativa:

O planejamento bimestral: primeiro participo do planejamento com as superintendentes da Secretaria, depois dou uma nova roupagem a esse planejamento, esmiunço aquele projeto maior da SEMEC; construo com os professores miniprojetos.

Nesse aspecto, o sentido que a pedagoga dá ao planejamento, a partir da sua vivência com a Educação Infantil, em suas relações interpessoais com o professor, com o aluno, com a família e com a comunidade em que está atuando, vai se transformando, porque não há somente a preocupação em atender aos apelos da SEMEC, mas, também, há o direcionamento dessa atividade, voltado para as necessidades da realidade em que atua, fazendo junto com o professor propostas de trabalho condizentes com as crianças que existem na creche. Ao mesmo tempo, Maria se contradisse quando afirmou, anteriormente, que gostava de atuar na Educação Infantil porque o trabalho é coletivo, pois no momento do planejamento, que deveria ser a etapa de reflexão coletiva sobre o andamento pedagógico da escola, a pedagoga se distancia da realidade, indo planejar na SEMEC. Depois, Maria retorna à escola, detalha a proposta de planejamento da Secretaria, inicialmente, de forma isolada e, posteriormente, reúne os professores para as adaptações à realidade da creche em que atuam.

Mas, Maria retoma o sentido de que sua atuação está relacionada ao acompanhamento do processo de ensinar e de aprender, quando narra que senta junto com o professor para refletir sobre as dificuldades pedagógicas encontradas quanto ao aprendizado das crianças:

Como por exemplo: tem professor que faz o 1º teste diagnóstico, aí ele lança, ele pesquisa, tira os textos da Emília Ferreiro, monta a caracterização dos níveis, e, aí, eu sinto que ele tem dificuldade e me coloco sempre à disposição. Ele sempre tem dificuldade, eu não vou fazer isso pra ele, mas eu sento junto com ele. Quando eu percebo que ele tem essa dificuldade, nós vamos participar juntos! A criança está nesse nível por quê? Ele continua na garatuja? Você acha que ele está numa fase de transição? Ele está oscilando?

Maria, ao perceber a dificuldade do professor em avaliar o desempenho da criança, coloca-se à disposição para ajudá-lo, refletindo junto com ele sobre o que as crianças já sabem sobre a escrita. Quando o pedagogo exerce parceria com o professor, no sentido de assessorar

o trabalho pedagógico, o corpo docente se sente mais seguro, porque sabe que pode contar com alguém capaz e disponível.

O pedagogo, para Souza (2004, p. 110),

[...] terá de aprender a viver com um eterno questionar-se: sobre os problemas e suas soluções, sobre a própria maneira de pensar e a do outro, para poder integrar novos pressupostos e concepções. E deverá fazer isso em conjunto com o grupo, sem abrir mão do diálogo, pois o grupo todo deverá aceitar a complexidade para que se mude a maneira de agir e pensar na educação.

O pedagogo atuante favorece a formação de grupos de estudo, fortalece a interação humana na escola, melhora o clima organizacional de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a boa convivência.

Desafios da atuação profissional na Educação Infantil

Maria apresenta como desafio à sua atuação profissional a lotação dos professores, pois, por já vir definida pela SEMEC, muitas vezes eles não são alocados em sala de aula de acordo com suas experiências. Conforme narra:

Vejo a atuação do pedagogo, ainda assim pouco limitada, como por exemplo, a lotação dos professores, quando você chega já está pronta, você percebe que determinado professor ainda é muito inexperiente, vamos colocar como auxiliar.

Quando Maria fala que sua atuação é pouco limitada quanto à lotação de professor, é importante destacar que cada creche tem sua administração, mas, também, é gerenciada pela SEMEC, que preenche o quadro de cada instituição de acordo com a necessidade apresentada pelos seus gestores. Assim, quando a pedagoga afirma não ter autonomia, perpassa a dúvida de como acontece a relação entre este profissional e a direção da creche, pois ela mesma já havia narrado que gosta de trabalhar na Educação Infantil pelo dinamismo e pelo fato de o trabalho ser coletivo e, contraditoriamente, o trabalho pedagógico parece estar desvinculado da administração. Concordamos com Clementi (2010), quando afirma que o pedagogo precisa reconhecer em seus espaços e relações, aspectos facilitadores do trabalho para que não caia no desânimo em relação à estrutura escolar em que se encontra, aos educadores com quem convive e a si próprio, enquanto educador engajado.

Mesmo com essa limitação na atuação da pedagoga quanto à escolha do professor para as especificidades de cada sala de aula, Maria demonstra que faz o acompanhamento

desse profissional para identificar dificuldades e habilidades em atuar com as crianças, quando narra:

Então, a gente já tem mais ou menos o perfil; quando já trabalhou na área e o professor chega, eu faço o acompanhamento, em uma semana, eu percebo que tem muitas necessidades ou não; tem professor que já vem pronto, mas têm muitos com muitas necessidades, de compreender os níveis de escrita. Mas quando a professora só trabalhou com o Fundamental ou com o Médio, não tem aquele traquejo, não sabe lidar com criança de dois anos e meio aos seis anos de idade, que é o nosso público, é muito difícil.

O sentido que Maria define à sua atividade, quanto ao acompanhamento do professor, condiz com o significado social mais atual, o de acompanhar o processo de ensinar e de aprender, pois seu foco é ajudar o professor em suas dificuldades e necessidades sobre a prática pedagógica, reconhecendo-se aberta, flexível e dinâmica, o que proporciona maior aproximação do grupo docente para desenvolver uma atuação mais próxima do processo de ensinar e de aprender. Para Clementi (2010), cabe ao pedagogo fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos. Atuar nesse nível de ensino requer saberes específicos quanto às habilidades necessárias a serem desenvolvidas com as crianças.

NARRATIVA DE FÁTIMA: assessorar e cuidar das relações pessoais, para que o professor se sinta valorizado no ambiente de trabalho

A partir das análises dos eixos temáticos podemos dizer, em síntese, que o sentido produzido por Fátima sobre sua atuação na Educação Infantil tem relação com o assessoramento aos professores em suas necessidades, contribuindo para a organização da rotina de sala de aula e buscando alternativas para a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem, como também o cuidado com as relações pessoais, para que o professor se sinta valorizado no ambiente de trabalho.

Motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil

O motivo que orientou Fátima a escolher atuar na Educação Infantil está relacionado à conveniência pessoal, por ter uma creche perto de sua residência. Depois da escolha e já atuando nesse nível de ensino, descobriu, através da conquista da equipe da escola, que ama o trabalho na Educação Infantil, conforme narra:

Assumi como Pedagoga da Prefeitura Municipal de Teresina, na modalidade de Educação Infantil, não por preferência de modalidade de ensino, mas pela localização da escola, pois fica a cinco minutos do meu domicílio.

Mas as coisas foram acontecendo, fui conquistando a equipe aos poucos e terminou que eu me apaixonei e ainda hoje estou aqui. Hoje acredito que escolhi a faixa etária certa, pois amo trabalhar com Educação Infantil.

A interlocutora escolheu atuar na Educação Infantil pensando somente na comodidade pessoal, por residir perto da creche. Ao assumir o cargo de Pedagoga da Prefeitura Municipal de Teresina, ela não pensou nas especificidades de sua atuação profissional ou no nível de ensino em que iria atuar, só tinha como critério de escolha a localização da escola em relação à sua residência. Então, percebemos que o motivo que induz Fátima à sua atuação profissional não é produtor de sentido sobre ser pedagogo, porque ele não condiz à atividade do pedagogo, ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Leontiev (1984), um conteúdo realmente conscientizado é aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida sua ação.

No decorrer das vivências na Educação Infantil, a interlocutora apresenta sentimento de bem estar, porque vai construindo um espaço de conquista da equipe de trabalho e começa a gostar de trabalhar nesse nível de ensino. A manifestação de Fátima, quanto a se apaixonar pelo trabalho na Educação Infantil, não significa dizer que sua atuação profissional está definida por ela, até porque ela se refere à conquista da equipe e à sua escolha em atuar na Educação Infantil diretamente ligada ao sentimento de bem estar. Esse motivo se relaciona às questões das relações interpessoais, pois, provavelmente, se não tivesse gostado do ambiente de trabalho e por ter feito a escolha de atuar nesse nível somente pela comodidade pessoal, Fátima não suportaria permanecer nesse trabalho.

Percebemos que em tudo que fazemos precisamos conquistar o espaço de trabalho, e essa conquista envolve as pessoas, pois as relações interpessoais são definidoras do sentimento de satisfação em continuar atuando profissionalmente, para que o ambiente se torne agradável e positivo. Para Almeida (2010), uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoa, e uma política de relações interpessoais confortáveis na escola contribui para que alunos e profissionais permaneçam nela.

Compreensão sobre a atuação do pedagogo

A compreensão que Fátima tem sobre a atuação do pedagogo é a de assessoramento aos professores em suas necessidades, contribuindo para a organização da rotina de sala de aula e buscando alternativas para a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem, como podemos identificar, quando narra:

Responsabilidade maior do pedagogo é assessorar os professores nas suas necessidades imediatas. Como eles não dispõem de tempo, o pedagogo funciona como uma espécie de assessor. Ele está ali para contribuir na organização da rotina do professor, percebendo as suas dificuldades e buscando alternativas, ou seja, criando situações para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de fato.

Fátima compreende que a atuação do pedagogo está relacionada ao assessoramento ao professor, contribuindo com a organização de sua rotina, buscando alternativas, criando situações para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de fato. A interlocutora, que no início assume a Educação Infantil por conveniência pessoal, a partir da construção das boas relações interpessoais com a equipe de trabalho, avança quanto à produção de sentidos e quanto à sua atuação, compreendendo a atividade do pedagogo relacionada ao assessoramento do professor. Para Libâneo (2010), a atuação do pedagogo é indispensável na ajuda aos professores, no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula, na análise e na compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Outro sentido construído por Fátima sobre sua atuação profissional trata do cuidado que deve ter com o professor, não somente referente aos recursos proporcionados à rotina de sala de aula, mas, também, atentar com as relações pessoais, para que o professor se sinta valorizado no ambiente de trabalho, segundo narra:

É desenvolver a sensibilidade de perceber, no professor, nos demais segmentos como é que eles estão, o que ele estão necessitando, não só em termos de recursos para que organize a sua rotina, mas como pessoa mesmo para que eles se sintam importantes, valorizados. Então, são essas vivências diárias a que me refiro, afinal, quando falamos em valorização profissional, não é só questão financeira, perpassa também pela questão das relações estabelecidas no ambiente de trabalho. E tudo isso perpassa pela figura do pedagogo.

Fátima considera a sensibilidade importante à ajuda da organização da rotina do professor, o que ajuda a perceber não só os recursos necessários à prática, mas também os sentimentos do professor a respeito de si mesmo, quanto ao reconhecimento financeiro, bem como, ainda, a valorização das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

O sentido produzido quanto à sua atuação pedagógica é condizente ao significado construído atualmente, em que não basta saber fazer ou ter o saber, em que é importante o saber ser, considerando as relações interpessoais positivas, para que o professor crie um vínculo de confiança em que possa se expor, como pessoa e como profissional, pedindo ajuda quanto às suas dificuldades e buscando alternativas para a melhoria do desempenho do professor e da criança.

Para Vieira (2004), é necessário ao pedagogo o reconhecimento dos sentimentos que vão surgindo no grupo de professores com quem trabalha, para que possa promover momentos de reflexão sobre o ser pessoa, que carrega diferentes histórias de vida, diferentes experiências de ensino, de tempo de profissão, e que tudo isso implica em atuar com professores singulares que buscam valorização profissional.

Reconhecendo-se como pedagoga

A interlocutora se reconhece como pedagoga, que faz “de tudo um pouco”, mesmo tendo uma rotina pedagógica, que vai desde a entrada dos alunos na creche, até a sua presença em sala de aula para cumprimentar crianças e professores. Notemos:

Com relação à minha atuação como pedagoga, posso afirmar que faço de tudo um pouco, algumas vezes desempenho o papel de secretária, de professora e até mesmo de diretora. Mas tenho uma rotina. Logo que chego à escola, recebo todas as crianças no portão juntamente com a diretora. Em seguida, vou a todas as salas de aula dar um ‘bom dia’.

Fátima se percebe como profissional, desempenhando alguns papéis como de secretária, de professora ou de diretora. Ao mesmo tempo, afirma ter uma rotina, recebendo as crianças na entrada para dar as boas vindas, como visitar as salas de aula para desejar um bom dia. Muitos acreditam que pelo fato de o pedagogo permanecer fora da sala de aula, esteja disponível para resolver as questões de toda a creche, inclusive as burocráticas. A interlocutora contradiz o que afirmou anteriormente sobre compreender sua atuação voltada para as necessidades do professor, no momento em que se reconhece como profissional atuando em outras áreas da escola. O sentido atribuído à sua atuação é apontar ações que não são de sua competência, como responsabilizar-se pela entrada das crianças.

Para Geglio (2004), não podemos concordar que essas ações, alheias à atuação do pedagogo, sejam uma constante em sua rotina, pois resultará na redução do tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função. Função essa relacionada ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

A confusão de denominação dada ao pedagogo é também vivenciada pela interlocutora, quando se refere às designações a que vem sendo chamada ao longo do tempo em que atua como pedagoga; conforme narra:

No decorrer dos quase cinco anos que estou atuando como pedagoga, já vivenciei várias mudanças na nomenclatura do cargo. Fiz o concurso para exercer o cargo de pedagoga, mas já assinei um termo de compromisso que mudou minha função para diretora pedagógica, depois passei para o cargo de especialista em Magistério e, atualmente estou atuando como coordenadora pedagógica.

Fátima se reporta às mudanças na nomenclatura do cargo ao longo de cinco anos de atuação, inicialmente assumindo o cargo de pedagoga, depois de diretora pedagógica e, atualmente, como coordenadora pedagógica.

Durante muito tempo, o pedagogo atuou como fiscal do professor cobrava o planejamento e os resultados do desempenho das turmas. O pedagogo não era bem visto pelos professores, porque estes achavam que ele só agia para determinar os resultados, e o acompanhamento das atividades pedagógicas não era realizado a contento.

Essa dificuldade de entender o pedagogo como profissional que atua em parceria com o professor existe em decorrência da história da formação do curso de Pedagogia no Brasil em que, de acordo com Silva (2003), o pedagogo tem sido definido por funções que ora se limitam à dos técnicos ou dos especialistas de educação, ora se somam a essas às funções de professor, além de, em determinado momento, ter-lhe sido proposta a função exclusiva de pesquisador da educação.

Ações que caracterizam a atuação do pedagogo

Fátima, ao narrar as ações realizadas como pedagoga, reitera o sentido de atuar no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem quando afirma que acompanha o planejamento individual do professor, auxilia em suas necessidades pedagógicas e promove formação à equipe docente; como expõe:

[...] acompanho diariamente o planejamento individual, sugerindo atividades e procedimentos, auxiliando os professores naquilo que eles necessitam. Semanalmente, verifico diários de classe para observar como está a frequência das crianças. Mensalmente faço formações com os docentes.

Segundo Fátima, acompanhar o planejamento individual, sugerindo atividades e procedimentos ao professor são atribuições do pedagogo. Há também a verificação dos diários de classe para observar a frequência das crianças. E, mensalmente, faz a formação com os professores. Percebemos que o sentido dado à interlocutora sobre sua atuação está voltado para o significado social mais atualizado sobre a atividade do pedagogo, quando afirma que acompanha as atividades dos professores, a partir de suas necessidades, como, também, o cuidado com a assiduidade da criança e a formação promovida por ela à equipe docente.

De acordo com Geglio (2004, p. 117),

[...] os momentos de atuação do pedagogo como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto de docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

Esses momentos oportunizam ao pedagogo discutir questões e problemas pedagógicos pertinentes à sala de aula, bem como efetivar sua atuação nos movimentos do planejamento, buscando alternativas para o bom desempenho das crianças.

Fátima afirma que a figura do pedagogo está presente em tudo o que envolve professor e aluno; vejamos esta outra fala:

Acompanho as atividades organizadas fora da sala de aula, como aulas-passeio, visita semanal à biblioteca, brinquedoteca, culminância de projetos, comemorações diversas. Tudo que envolve o professor e o aluno, está presente a figura do pedagogo.

A interlocutora narra que em tudo está a figura do pedagogo: acompanha as atividades fora da escola, aulas-passeio, visitas e culminância de projetos. Essa participação está presente, provavelmente, pelo envolvimento do pedagogo na elaboração do planejamento. Não se trata de negar a possibilidade do pedagogo de participar de eventos e/ou projetos da escola, mas essas ações não podem ser uma constante na rotina do pedagogo, precisamos ter cuidado com a participação do pedagogo nesses eventos, para que o tempo destinado ao acompanhamento do que acontece em sala de aula, com o professor e a criança, e para o desenvolvimento do processo de ensinar e de aprender não seja desperdiçado. Fátima reitera o sentido de sua atuação voltada para o acompanhamento do processo de ensinar e de aprender, pois o acompanhamento das atividades fora da escola também faz parte da atuação do pedagogo, quando no planejamento essa temática é discutida com o grupo de professores.

Para Geglio (2004), a presença do pedagogo se efetiva sob várias formas, situações e momentos; algumas atividades, como organização de eventos extracurriculares ou substituição da direção da escola podem acontecer, mas não podem ser caracterizadas como fazendo parte da rotina desse profissional, porque os momentos de atuação do pedagogo estão relacionados às questões pedagógicas pertinentes ao acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula.

Outra ação que, para Fátima, está relacionada à sua atuação é a mediação entre família e escola, quando expõe:

[...] somos responsáveis diretas pela mediação das relações entre escola e família, para que o ensino ocorra de forma satisfatória, prazerosa e significativa para as crianças.

Fátima afirma que o pedagogo é responsável pela mediação das relações entre escola e família, porque acredita que trazendo a família para dentro da escola, pode possibilitar maior aprendizagem das crianças, porque os pais dando apoio são mais um agente participativo no processo de desenvolvimento da criança. O sentido produzido por Fátima sobre a atuação do pedagogo como mediador da relação família e escola é poder constituir parcerias para resultados positivos na formação dos alunos.

Desafios da atuação profissional na Educação Infantil

O desafio a ser superado, segundo Fátima, no exercício da atuação profissional trata dos resultados de desempenho da creche, em que o pedagogo é penalizado quando o resultado é negativo; de acordo com o que narra:

Você tem um papel tão delicado no espaço da escola, tão importante, porque se a aprendizagem não ocorrer de fato, ou se ela ocorrer de maneira que o resultado que está lá fora seja um resultado qualitativo, o diretor em si, a direção da Escola tá bem! Às vezes, a gente nem é visto! A gente tem até um pouco de ciúme disso porque o pedagogo nem é visto! Mas, se ocorrer de termos um resultado negativo, de quem é a culpa? É do pedagogo! Então, ele é que é o penalizado. Então, nesse sentido, assim, da desvalorização do pedagogo enquanto profissional estou insatisfeita!

Fátima descreve o seu desafio em relação aos resultados de desempenho, pois quando eles são positivos, o reconhecimento vai para a direção, provocando no pedagogo sentimento de ciúme, e, quando negativo, o olhar é voltado para o pedagogo, como responsável por esses resultados, uma vez que está à frente, com os professores, nas atividades do planejamento, da formação continuada e nas sugestões de propostas pedagógicas, o que gera na interlocutora o sentimento de desvalorização como profissional.

Quando falamos em resultados, é como se a preocupação primeira fosse somente com os efeitos. Claro que são importantes, servindo como referências do que precisa ser aprimorado, em relação às necessidades infantis, porque o conhecimento científico não é o destaque da Educação Infantil, pois a atividade principal da criança é o brincar e as propostas de ensino precisam estar direcionadas para o desenvolvimento integral desse indivíduo, tendo o brincar como o mediador desse processo, é a singularidade da criança.

Podemos identificar que, ao longo de sua narrativa, o sentido produzido por Fátima à sua atuação profissional é de que sua atividade está voltada para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, através do assessoramento dado ao professor, às suas atividades pedagógicas, ao seu planejamento, às sugestões de atividades, à promoção da

formação de docentes e o cuidado com as relações interpessoais, tudo isso com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança.

NARRATIVA DE MARIA LUÍSA: acompanhar o professor para o desenvolvimento da criança

A discussão dos fatos narrados por Maria Luísa sobre sua atuação profissional como pedagoga da Educação Infantil, levando em conta os cinco eixos temáticos já especificados, revela que o sentido da sua atuação profissional pode ser, em síntese, acompanhar o professor, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança que é o objetivo maior da Educação Infantil.

Motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil

Maria Luísa expõe três motivos que a levaram a atuar na Educação Infantil: um, por estar em sala de aula, teve problema com a voz; o outro, na perspectiva de melhorar e ficar numa situação mais confortável optou estar na coordenação do que na sala de aula e por ter mais afinidade com crianças, como podemos ver ao narrar:

Por vias legais. Não entrei pela janela; não fui colocada; foi pelo meu mérito – foi concurso; era algo que já eu queria há muito tempo, devido eu estar em sala de aula, deu problema na minha voz. E pela perspectiva de melhorar, entrei por essa via, e o objetivo foi esse, de melhorar, de ficar numa situação mais confortável, pra mim é melhor estar na coordenação do que em sala de aula.

[...] eu tenho mais afinidade, me identifico gosto e prefiro a Educação Infantil. Porque é uma clientela, para mim, mais fácil da gente trabalhar.

[...] eu prefiro ir pra Educação Infantil, mesmo que as crianças tenham muito problemas, dificuldades, *elas* são mais afáveis, elas estão iniciando, você pode controlar, estão em fase de formação do caráter, é muito mais fácil de lidar.

Maria Luiza, ao narrar sobre seus motivos, aponta a forma de ingresso, ressaltando que entrou por competência e não por indicação; afirma que há muito tempo desejava sair da sala de aula, por estar com problemas de saúde e na tentativa de ficar em situação mais confortável, optou atuar na coordenação do que na sala de aula. Percebemos que a interlocutora sinaliza que está na profissão por méritos pessoais, mas não explicita motivos relacionados ao objeto da atividade do pedagogo.

A interlocutora aponta sua preferência em atuar na Educação Infantil, porque, segundo ela, é uma clientela mais fácil de lidar pois são afáveis e fáceis de controlar. A ideia

de controlar a criança perpassa o sentido atribuído por Maria Luísa quanto à sua concepção de infância relacionada à história social em que, de acordo com Ozmon (2004), nas sociedades antigas, a criança era vista como adulto em miniatura, que aprendia a ser, a agir como os adultos. Em sua atuação a criança não é o objeto da atividade do pedagogo.

Assim, percebemos que os motivos de Maria Luísa não apresentam indícios de produção de sentidos quanto à atuação profissional do pedagogo. Conforme Leontiev (1984), quando os motivos não têm relação direta com o objeto da atividade, eles são chamados de compreensíveis. Os motivos compreensíveis que levaram Maria Luísa a escolher atuar na Educação Infantil têm favorecido às questões pessoais que defendem seu bem estar como pessoa e pedagoga.

Compreensão sobre a atuação do pedagogo

Maria Luísa compreende a atuação do pedagogo como um trabalho de muita responsabilidade, porque quando os resultados são bons, o trabalho é reconhecido, conforme narra:

E o trabalho de pedagogo também não é fácil, muita gente tem a visão que é um trabalho mole, ficar na sala acompanhando o professor, é muita responsabilidade; a questão do próprio desenvolvimento da criança na escola pesa para o pedagogo. É a nossa vitrine, se os resultados são bons, o trabalho é visto.

Maria Luísa ao relatar sobre a atuação do pedagogo menciona que acompanhar o professor não é atividade fácil, pois requer muita responsabilidade. Além disso, menciona que os resultados obtidos no trabalho com a criança que é tarefa do professor, também refletem no trabalho do pedagogo, uma vez que acompanha o professor em sala de aula. Assim, Maria Luísa entende também que os resultados do desenvolvimento da criança são refletidos em sua atuação.

De acordo com o que está prescrito no edital n.01 de 2010 da SEMEC, a descrição do cargo de pedagogo é orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas unidades de ensino que integram a rede municipal de ensino de Teresina – PI; coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando à eficiência do processo de ensino e de aprendizagem e contribuir com a formação continuada do corpo docente da instituição de ensino em que estiver lotado.

Na perspectiva do edital, está subentendido que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem faz parte da atuação do pedagogo, quando este afirma que o pedagogo orienta, dirige, inspeciona, supervisiona e avalia o ensino, logo os resultados de desempenho

das crianças da escola, estão diretamente ligados à atuação do pedagogo, por fazer o acompanhamento do professor em sala de aula e apontar sugestões para melhoria do processo de ensinar e aprender. Então, não se trata, de acordo com Hashimoto (2010), de desmerecer a atuação dos profissionais, exaltando uns e desqualificando outros, que estão nos CMEIs, mas ao contrário, de considerar o que cabe a cada um, para que se busquem alternativas de melhoria ao processo de ensino e de aprendizagem.

Reconhecendo-se como pedagoga

Maria Luísa ao vivenciar o seu processo de atuação na Educação Infantil vai se identificando como profissional que deve estar presente na sala de aula para o acompanhamento do desempenho do professor, através das crianças, como podemos notar quando narra:

[...] eu trabalho com o professor, mas através da criança; o meu contato com ela é de estar dentro da sala de aula, no sentido de estar acompanhando o trabalho; não fazendo a vez do professor, essa não é minha função; estar na sala tapando buraco.

Maria Luísa quando se reconhece atuando na sala de aula, ficando lá dentro para acompanhar o trabalho do docente, não está, nem tem a pretensão de substituir o professor, mas, sim continuar seguindo com o que acontece na sala de aula. Percebemos que o sentido atribuído por ela à atuação do pedagogo continua sendo o de acompanhar o trabalho do professor, quando fala que faz isso através da criança, quer dizer que quando o pedagogo se aproxima desta criança na sala de aula, consegue identificar com mais nitidez as dificuldades e facilidades de cada professor com quem atua diretamente, por meio das revelações infantis quanto à sua aprendizagem.

Bruno (2010) ressalta que as crianças se pronunciam constantemente e é preciso que tanto o pedagogo como os professores lidem com elas buscando compreender suas manifestações, suas falas, seus sentimentos, o que desejam conhecer sobre a vida, sobre o mundo ao seu redor, para que o processo de ensinar e de aprender produza resultados eficientes. Portanto, o pedagogo, não tem como foco de atuação a criança, mas se aproxima dela para perceber em que aspecto poderá contribuir com o professor no momento em que estiver com ele planejando a aula e/ou conversando a respeito das especificidades de cada sala de aula. Tudo isso faz parte das necessidades do CMEI e precisamos ter claro que a atuação do pedagogo se relaciona ao acompanhamento do ensinar e do aprender, através do atendimento às necessidades pedagógicas do professor, para o desenvolvimento da criança.

Maria Luísa destaca outro aspecto importante à sua atuação que é o estudo, a sua formação pessoal como a busca de mais conhecimentos e saída do imediatismo, conforme narra:

Agora, tem uma coisa que preciso fazer mais, que é estudar; eu gosto de ler, mas precisamos buscar mais conhecimentos, porque terminamos na rotina, voltando às leituras para o imediato.

Estamos no mundo globalizado e precisamos nos capacitar mais e mais. Se você não acompanhar, fica para trás. Embora, nunca tenha deixado de estudar, às vezes me pego longe das leituras, preciso ler mais.

A interlocutora propaga que ela como pedagoga precisa estudar mais, que os estudos vão para além da rotina, para não atender somente ao imediato da atuação profissional, é a busca por capacitação para ficar mais atualizada. Para Clementi (2010), a falta de trabalho de formação pode interferir na atuação do pedagogo, pois cada vez mais fica explicitada a necessidade de se aprofundar os estudos para atuação mais consciente e responsável. Redimensionar os objetivos em função dessa perspectiva pode possibilitar maiores momentos de reflexão e menores momentos de correrias e improvisos.

Ações que caracterizam a atuação do pedagogo

As ações que Maria Luísa desenvolve como pedagoga são: formação das turmas, conversa com o professor sobre a aprendizagem da criança, participação no planejamento com o professor, promoção da formação de professores, elaboração do calendário escolar. Estas ações podem ser identificadas quando narra:

Faço a formação das turmas; converso com o professor sobre a aprendizagem da criança, acompanho o professor desde o planejamento à sala de aula; tem a formação dos professores, que é o que mais gosto de fazer- É o projeto “Para lá pra cá”- e a gente está voltado justamente para essa função do pedagogo na escola.

Está mais claro quanto ao planejamento, à formação continuada, a elaboração do calendário escolar. É importante ter consciência daquilo que a gente tem que fazer, faz a gente melhorar no trabalho; ser reconhecida.

Maria Luísa menciona várias atribuições que acredita ser de sua responsabilidade, como formação de turmas, conversa com o professor sobre a aprendizagem da criança, elaboração do calendário escolar, envolvimento no planejamento com o docente, promoção da formação de professores e ressalta que gosta mais de fazer a formação com o professor, quando menciona a relevância da formação continuada do docente para o crescimento desse

profissional, como também para o pedagogo que atuando ao lado dele, promove possibilidades de reflexão sobre a prática da sala de aula para a melhoria da aprendizagem das crianças. Para Placco (2004), a perspectiva da formação continuada na escola é a possibilidade de reflexão sobre a prática docente, amparada sobre os fundamentos teóricos para buscar alternativas de melhoria ao processo de ensino e de aprendizagem.

Além da formação com o professor, Maria Luísa também distingue como parte de suas ações o acompanhamento da formação de turmas, referente às salas que as crianças irão permanecer em cada ano, de acordo com o edital de matrícula enviado pela SEMEC. Quanto a participação na elaboração do calendário escolar, além da SEMEC enviar sugestões, durante o planejamento com os professores, a interlocutora discute as possíveis datas quanto aos eventos escolares, momentos para a formação e planejamento, data de início e término do ano letivo, garantindo os duzentos (200) dias letivo, de acordo com o art. 24, inciso I da LDB 9394/96: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Outras duas ações desenvolvidas por Maria Luísa tratam da conversa que tem com o professor sobre o desenvolvimento da criança e o acompanhamento do planejamento, desde sua elaboração à execução na sala de aula, esses momentos podem promover reflexões sobre o que fazer na sala de aula para ampliar o mundo da criança em seus aspectos culturais e sociais. Para Silva (2004), esses encontros possibilitam reflexões sobre os objetivos de estarem em consonância com os da proposta pedagógica, se os conteúdos escolhidos respondem às questões apresentadas pelas crianças em cada unidade pedagógica, bem como a bibliografia mais adequada para os conteúdos propostos e as estratégias que melhor atendam ao trabalho com os conteúdos.

Quando Maria Luísa enumera as ações realizadas como pedagoga da Educação Infantil, percebemos o quanto dá sentido à sua atuação profissional, saindo da zona de conforto pessoal, o qual foi um dos motivos que a levou a escolher a atuar na Educação Infantil, para se reconhecer como profissional que precisa estudar mais, estar mais perto do professor no acompanhamento do que acontece na sala de aula para que o processo de ensino e de aprendizagem se realize de forma eficiente.

Desafios da atuação profissional na Educação Infantil

Um dos desafios enfrentados pelo pedagogo são as relações interpessoais existentes no ambiente de trabalho; quando o clima organizacional da escola é positivo, as pessoas se

relacionam melhor e trabalham motivadas, quando as relações interpessoais estão fragilizadas, provocam tensões e angústias profissionais; assim, percebemos a necessidade de enfrentamento desse desafio quando Maria Luísa conta:

A educação mexe com sua estrutura, quando está tudo bem, quando se tem uma equipe motivada você tem aquele apoio, aí o trabalho anda melhor. E quando a gente não tem esse apoio? Já vi muitas colegas adoecerem, porque lidar com o ser humano não é fácil e lidar consigo mesmo, também não.

A gente tem mudança a partir da gente. Então, a cada problema, a cada derrota e a cada sucesso que a gente tem, reconhecer porque deu certo, tem que melhorar, reconhecer o que deu errado, buscar melhorar. E quando tem aquela derrota é respirar fundo e dizer que amanhã vai ser melhor, isso olhando pelo lado negativo; o lado positivo é que seu trabalho está sendo reconhecido, pelo seu grupo pequeno da escola.

A interlocutora aborda que quando se tem equipe motivada, o trabalho flui melhor, mas quando no ambiente de trabalho, o profissional, não se sente apoiado em sua atuação, até doenças podem ser desenvolvidas, porque lidar com o ser humano e consigo mesmo não é fácil. As mudanças só ocorrem quando o sujeito, a partir desse reconhecimento, busca alternativas para melhoria das relações interpessoais.

Para Vieira (2004), o movimento eu-outro, neste caso, professor-pedagogo, precisa ser cuidado, pois o pedagogo tem que estar atento para não misturar suas emoções com as dos professores e ao mesmo tempo, ter sensibilidade a elas, para não correr o risco de não atender às necessidades dos professores.

Maria Luísa destaca também a motivação interior como aspecto importante, para a busca do crescimento do grupo de trabalho. A motivação interna é um desafio à atuação pedagógica, porque nem sempre os motivos que levam o pedagogo a atuar na Educação Infantil estão relacionados à atividade desse profissional.

A interlocutora, ao longo da sua narrativa compreende que não deve atuar como substituto do professor em sala de aula, e também destaca como ponto fundamental da sua atuação a formação com o grupo docente, porque, concordando com Placco (2004), pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, pode revelar compreensão ampla do processo de ensino e de aprendizagem e das relações sociais da e na escola, provocando contínua mudança nos professores e em sua prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras-chave escolhidas para definir esta pesquisa foram “pedagogo”, “Educação Infantil” e “significados e sentidos”. Com elas, norteamos o percurso das investigações, para identificar a atuação do pedagogo da Educação Infantil como mediadora entre o professor e o processo de ensino e de aprendizagem.

Para realização desta pesquisa, realizamos entrevista narrativa com quatro pedagogas de quatro CMEIs do município de Teresina – Piauí, no período de maio a agosto de 2011. Nesse sentido, a questão central foi promover condições para identificar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil sobre sua atuação profissional, no movimento da reflexividade sobre as vivências narradas por cada uma delas.

Compreendermos os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo dos CMEIs à atuação profissional é refletirmos sobre a orientação dada por eles aos professores com vista a promover o desenvolvimento integral da criança. Outro propósito é identificar as concepções de infância, de instituição e ver possibilidades de construção de uma atuação pedagógica voltada à superação do trabalho fragmentado. Defendemos, portanto, a necessidade de pensar a atuação do pedagogo como articulador ao trabalho pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil.

A partir da questão gerativa apresentada às pedagogas durante suas narrativas: Como se tornou pedagogo da Educação Infantil? O que acha da sua atuação? Quais as ações são desenvolvidas por você na sua atuação?, surgiram várias possibilidades de síntese para tentarmos identificar os sentidos que as pedagogas foram produzindo em seus processos de atuação profissional na Educação Infantil; a compreensão que elas tinham de suas próprias produções de sentido; os novos sentidos que iam produzindo e, conseqüentemente, suas subjetividades em construção.

Para alicerçar as interpretações, tivemos como base os fundamentos teóricos que apontaram os sentidos da atuação do pedagogo, relacionados às peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre as crianças, no uso de técnicas e de recursos de ensino, na coordenação do plano pedagógico e dos planos de ensino, na composição das turmas e nas reuniões de estudo.

Em cada narrativa ficaram evidenciadas as zonas de sentido produzidas sobre a atuação profissional, a partir de cinco eixos temáticos: os motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil; a compreensão sobre a atuação do pedagogo; reconhecendo-se como pedagoga; ações que caracterizam a atuação do pedagogo e os desafios da atuação

profissional. Essa organização possibilitou compreender, com mais clareza, os sentidos que elas iam produzindo sobre os seus processos de atuação profissional. Exemplos dessa situação aparecem quando Maria expressa seus motivos em atuar na Educação Infantil, relacionados a aspectos pessoais e, a partir das suas vivências, vai apresentando novos sentidos da sua atuação quando aponta como atividade do pedagogo a parceria com o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; ou quando Iris apresenta os motivos de atuar na Educação Infantil relacionados à nova experiência nesse nível de ensino e ao gostar de crianças, produzindo sentidos externos à atividade do pedagogo. Porém, com suas vivências, há, ainda, a tomada de consciência da atuação direcionada à prática de sala de aula, para, junto com o professor, buscar, alternativas ao desenvolvimento integral da criança e à formação continuada, como espaço de reflexão para o processo de ensino e de aprendizagem, construindo, assim, novo sentido à sua atuação, afirmando que tudo que faz é voltado para o professor.

Os depoimentos, imbuídos de significados e de sentidos, demonstraram movimento integrador da atuação do pedagogo, à medida que as interlocutoras iam expondo suas vivências e seus pensamentos sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil. Percebemos que os sentidos produzidos pelas pedagogas a respeito da sua atuação profissional estão de acordo com o significado social que busca o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo encontrando dificuldades no cotidiano das creches, como as situações emergenciais ou a burocratização nas ações, não são impedimentos para as pedagogas buscarem agir de acordo com o que acreditam ser imprescindível à sua atuação profissional.

A capacidade que as pedagogas demonstraram de produzir sentidos, de construir novos sentidos, foi importante, pois demonstra que os significados e os sentidos se movimentam, dependendo do contexto, das teorias e dos sujeitos envolvidos na sua produção e na negociação, e precisam ser divulgados para abertura de espaços facilitadores de produção de novos sentidos, através da formação continuada, respeitando os significados e os sentidos já produzidos nas trajetórias de vida dos sujeitos para a qualificação da educação e do ensino.

É importante destacar que tal tarefa demanda mudança de postura, tentando compreender o que é próprio de cada indivíduo, a partir das suas vivências socioculturais e relacionando ao meio social em que vive.

Ressaltamos a relevância deste estudo, tanto para a SEMEC redirecionar suas estratégias de ações voltadas à formação continuada dos pedagogos e educadores em geral, como, também, para futuros estudos e pesquisas sobre à sua atuação profissional do pedagogo, embora reconhecendo o crescente número de pesquisadores que se interessam pela

temática. Vimos que esse campo está aberto às pesquisas que possam contribuir para a compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional.

Almejamos que as considerações aqui apresentadas contribuam para lançar luzes às políticas públicas sobre as crianças; luzes que incidam sobre a formação conjunta dos educadores, em especial os professores e os pedagogos, independente de atuarem ou virem a atuar nos CMEIs; que as instituições formadoras de educadores valorizem a experiência e a pesquisa sobre a prática e que possam trazer elementos para repensar o próprio ensino e a teoria que o fundamenta, criando condições estruturais para seu redimensionamento e promovendo ações coletivas com esse propósito.

Nessa perspectiva, a realização de pesquisa favorece a socialização de forma sistemática do conhecimento científico, integrando as gerações no ideário da sociedade moderna para uma nova cultura. Para Romanowski (2007), esse conhecimento permite o desenvolvimento de habilidades de investigação e de análise, superando uma interpretação baseada somente na empiria, pois ao sistematizar os dados e explicitá-los, o pedagogo amplia seus conhecimentos, revê seus valores, seus significados e sentidos e encontra novas alternativas para sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicológica, Ciências e Profissão*. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 67-79.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Pesquisa em Educação: Trajetória e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** São Paulo: Alínea, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Paris: Editions Du Seuil, 1973.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BAPTISTA, Mônica Correia. et al. **Crianças de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte: CEALE, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. RJ: Vozes, 2003.
- _____. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-35.
- _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRAGA, Dalva de Oliveira Lima. **As Concepções de Supervisão Escolar e a Prática dos Supervisores Escolares Egressos da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 1999.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRUNO, Eliane B. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico da educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-98.

_____. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 91-101.

_____. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 71-82.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem M. e KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 53-66.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 37-50.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 97-130.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, SC: Editora da UFSC, v. 21, n. 2. p. 229-301, jul./dez. 2003.

FERREIRA, Maria Saloni. **Quem narra diz...** Revista Educação em Questão, Natal, v. 27, n. 13. p. 51-76, set./dez. 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma – perspectivas de atuação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 87-100.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 113-120.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 101-108.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida. In: _____. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba (SP): Ed. UNIMEP, 1996.

KOHAN, Walter O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____.; WAKSMAN, Vera (Org.). **Filosofia para crianças, na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: _____.; GARCIA, Regina L. (Org.). **Em defesa da educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago, 1984.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática Pedagógica do supervisor escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Abrasco, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete. et al. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006. p. 51-81.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 17-26.

OZMON, Howard A. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: _____. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

_____. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 47-60.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Supervisão Escolar**: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Editora Mediação, 1986.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**. Métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 102-115.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. A. **Psicólogo Escolar de Teresina: percursos de Inserção e particularidades de uma atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). 160f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissollida. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e o cotidiano do Ginásio Vocacional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 121-134.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: _____.;MIGNOT, A. C. V. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 93-112.

VALE, J. M. F. do. O Diretor de Escola em Situação de Conflito. In: **Caderno Cedes**. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, n. 6, 1982.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2. ed. 2004. p. 83-92.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a):

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional docente, bem como a qualificação da educação do Estado.

Para tanto, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário(a), da pesquisa que será realizada sobre o pedagogo da Educação Infantil: sentidos e significados da atuação pedagógica do município de Teresina, Piauí.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar, bem como ser informado/a do direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestrandia Lília Cristiana Lopes de Carvalho, sob orientação da Professora Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Pedagogo da Educação Infantil: sentidos e significados da atuação pedagógica

Pesquisador Responsável: Lília Cristiana Lopes de Carvalho

Professora Orientadora: Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3227-1410 / 9921.5684

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, Piauí

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende analisar a atuação do pedagogo da Educação Infantil, com vista à compreensão dos sentidos e significados desta atuação profissional na sociedade piauiense.

Para objetivarmos nossa investigação iremos trabalhar com o procedimento metodológico abaixo relacionado, no qual precisaremos de sua colaboração:

- **Entrevista narrativa:** processo dialógico com alguns pedagogos para colher informações, que nos auxiliem a identificar o processo de atuação pedagógica na Educação Infantil. Os relatos serão gravados, transcritos e, posteriormente, analisados pelo pesquisador.

Esta pesquisa contribuirá de forma significativa para reflexões sobre a atuação pedagógica do pedagogo na Educação Infantil e a consolidação de uma prática crítica e reflexiva.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica ao participante, nem despesas de qualquer natureza. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética. O documento será assinado em duas vias, ficando a primeira com o (a) colaborador(a) e a segunda via com a pesquisadora.

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Coordenador da Pesquisa

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, _____ de _____ de 2011.

Assinatura

N. Identidade

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga- Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI tel.: (86) 3215-5737 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE 02 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Instituição onde fez a graduação:

Tempo de experiência profissional como pedagogo:

II – DADOS DO DEPOIMENTO

Data:

Local de realização do depoimento:

Horário de início do depoimento:

Horário de término do depoimento:

Impressões sobre o entrevistado:

Impressões sobre o depoimento:

OBSERVAÇÕES (interrupções, dificuldades com material de áudio, outros problemas apresentados durante o depoimento)

III – QUESTÃO DESENCADEADORA DA NARRATIVA:

Conte-nos como você se tornou pedagogo da Educação Infantil, o que acha da sua atuação como pedagogo, sobretudo nesse nível de ensino e quais são as ações desenvolvidas por você na sua atuação pedagógica.